

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA SOCIAL



TESIS DOCTORAL:

**EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN EL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN UN
NUEVO CONTEXTO SOCIAL. UN ENFOQUE
BIOGRÁFICO-NARRATIVO**

Por:

Milton Merino Guerrero

Director:

Prof. Dr. Antonio Bernal Guerrero

Sevilla

Octubre 2015

Agradecimientos especiales a:

Los profesores que participaron de esta investigación, demostrando voluntad y comprensión, y aportando valiosas experiencias de vida, inquietudes y proyecciones profesionales

A Rafael y Pedro, dos grandes docentes, que me abrieron las puertas del IES San Jerónimo para desarrollar la investigación

A mi director de tesis, Antonio Bernal, por iluminar y orientar mi largo viaje de inmersión académica y trabajo de campo

A Katterina König, por las incontables tertulias de crecimiento personal e intelectual que me abrieron nuevos horizontes de comprensión

A mis hijos, Santiago y Valentina, por el sacrificio implícito que han tenido que cargar debido a las largas horas de ausencia y silencios

A mis padres, José y Lina, por sembrar, cuidar y cosechar con estoico sacrificio, la primera semilla de sus vidas.

A mis hermanos de sangre, Lorena y Miguel Ángel, por los profundos e intensos lazos que nos unen, por la ayuda y preocupación permanente por mi familia y por ser la luz de confianza en mi camino.

A mi amigo Rodrigo Cerdá, por su amistad de niño chico en un barrio populoso, y, sobre todo, por su apoyo, confianza y preocupación incondicional en las inclemencias de un mundo nuevo y extranjero. Agradecido toda la vida.

A Álvaro Barría, por la cercanía, por los afectos profundos cultivados, por las vivencias callejeras desde la adolescencia, por los incontables y madrugadores debates y por los aportes y comentarios a mi trabajo de tesis.

A mis amigos y colegas de siempre que aportaron con charlas, con ánimo y con la valorada extrañeza de la lejanía.

A todos mis tíos y la gran familia que la compone. Un ejemplo de humildad, coraje, sacrificio, bondad, sencillez. Una familia que está llena de amor. ¡Los quiero mucho!

A TODOS ELLOS, ¡INFINITAS GRACIAS!

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| MARCO TEÓRICO | 7 |
| CAPÍTULO I: LA IDENTIDAD | 8 |
| 1.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA IDENTIDAD | 10 |
| 1.2. HACIA UN NUEVO ENFOQUE..... | 20 |
| 1.3. IDENTIDAD Y SIGLO XXI | 23 |
| 1.3.1. La revolución tecnológica..... | 23 |
| 1.3.2. El capitalismo | 28 |
| 1.3.3. Paradigma informacional | 40 |
| 1.3.3.1. Cultura cibernética, identidad digital y redes sociales..... | 48 |
| 1.4. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE IDENTIDAD | 56 |
| 1.4.1. Identidad e identificación | 57 |
| 1.4.2. Identidad, personalidad escogida, libertad | 60 |
| 1.4.3. La identidad y su carácter ético | 63 |
| 1.4.4. La plasticidad neuronal en la configuración de la identidad | 65 |
| 1.4.5. Identidad narrativa..... | 67 |
| 1.4.6. Crisis de identidad | 71 |
| RESUMEN CAPÍTULO I..... | 73 |
| CAPÍTULO II: LA PROFESIÓN DOCENTE | 76 |
| 2.1. CONTEXTO LABORAL, ESCUELA Y DOCENCIA | 78 |
| 2.2. LA DOCENCIA COMO CATEGORÍA SOCIAL | 81 |
| 2.3. IDENTIDAD DOCENTE..... | 85 |
| 2.4. CRISIS DE LA IDENTIDAD DOCENTE | 90 |
| 2.5. MÁS ALLÁ DE LA CRISIS DE IDENTIDAD DOCENTE..... | 100 |
| 2.6. UNA APROXIMACIÓN CATEGORIAL A LA IDENTIDAD DOCENTE | 109 |
| RESUMEN CAPÍTULO II..... | 113 |
| MARCO METODOLÓGICO | 116 |
| CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 120 |
| 3.1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN | 122 |
| 3.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | 131 |
| 3.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 131 |
| 3.3.1. Algunos indicadores docentes en España y el mundo..... | 135 |
| 3.3.1.1. Datos demográficos de profesores de Secundaria | 135 |
| 3.3.1.2. Retribución | 137 |
| 3.3.1.3. Alumnos por clase y horas de enseñanza | 139 |
| 3.3.2. Formación inicial del docente de Secundaria en España | 140 |
| 3.3.3. Formación continua del docente de Secundaria en España | 142 |
| 3.3.4. Los profesores de Secundaria en Andalucía..... | 145 |
| 3.3.5. Más allá de las cifras | 149 |
| 3.4. OBJETIVO GENERAL | 153 |
| 3.5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 153 |
| 3.6. METODOLOGÍA | 154 |
| 3.6.1. El método biográfico-narrativo: antecedentes | 154 |
| 3.6.2. El método biográfico-narrativo: definición | 157 |

| | |
|--|-----|
| 3.6.3. Ventajas del método biográfico-narrativo | 159 |
| 3.6.4. Aspectos críticos del método biográfico-narrativo | 160 |
| 3.6.5. Método biográfico en el profesorado | 162 |
| 3.7. SELECCIÓN DE LA MUESTRA | 166 |
| 3.7.1. Instituto San Jerónimo | 168 |
| 3.7.2. Perfil biográfico-profesional de la muestra de la entrevista en profundidad | 170 |
| 3.7.2.1. Perfil biográfico | 173 |
| 3.7.2.2. Trayectoria profesional | 174 |
| 3.7.2.3. Experiencia docente | 176 |
| 3.7.3. Perfil biográfico-profesional de la muestra de los grupos de discusión | 179 |
| 3.8. RECOGIDA DE INFORMACIÓN | 184 |
| 3.8.1. La entrevista en profundidad | 184 |
| 3.8.1.1. Guión de la entrevista en profundidad | 190 |
| 3.8.2. El grupo de discusión | 194 |
| 3.8.2.1. Guión del grupo de discusión | 197 |
| 3.9. CRITERIOS DE VALIDEZ CIENTÍFICA | 201 |
| 3.9.1. La validez | 202 |
| 3.9.2. La confiabilidad | 204 |
| 3.10. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL | 206 |
| 3.10.1. Transcripción de la información | 206 |
| 3.10.2. Análisis de la información. | 207 |
| 3.10.2.1. Análisis manual | 208 |
| 3.10.2.2. Análisis por ordenador | 213 |
| RESUMEN CAPÍTULO III | 214 |
| CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS | 217 |
| 4.1. CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN | 219 |
| 4.2. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN | 224 |
| 4.2.1. Metacategoría: Identidad Intrasubjetiva | 226 |
| 4.2.1.1. Análisis de la categoría: Autoimagen | 226 |
| 4.2.1.1.1. Subcategoría: Autoimagen percibida | 228 |
| 4.2.1.1.2. Subcategoría: Elección de la docencia | 238 |
| 4.2.1.1.3. Subcategoría: Relación vida laboral/vida personal | 250 |
| 4.2.1.1.4. Subcategoría: Crisis docente | 258 |
| 4.2.1.1.5. Subcategoría: Constructos docentes | 270 |
| a. Visión personal acerca de la sociedad | 272 |
| b. Visión personal acerca de la educación | 278 |
| c. Visión personal acerca de la docencia | 284 |
| d. Visión personal acerca de los alumnos | 302 |
| e. Visión personal acerca de los padres | 313 |
| f. Visión personal acerca de los profesores | 317 |
| g. Visión personal acerca de la tecnología | 323 |
| 4.2.1.2. Análisis de la categoría: Estilo docente | 335 |
| 4.2.1.2.1. Subcategoría: Debilidades como docente | 337 |
| 4.2.1.2.2. Subcategoría: Fortalezas como docente | 344 |
| 4.2.1.2.3. Subcategoría: Metodología personal | 352 |
| 4.2.1.2.4. Subcategoría: Aplicación de la tecnología | 364 |
| 4.2.1.2.5. Subcategoría: Autonomía docente | 376 |
| 4.2.1.3. Análisis de la categoría: Formación | 380 |
| 4.2.1.3.1. Subcategoría: Formación inicial | 381 |
| 4.2.1.3.2. Subcategoría: Formación continua | 404 |
| 4.2.1.3.3. Subcategoría: Competencias docentes | 416 |
| 4.2.2. Metacategoría: Identidad Intersubjetiva | 428 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.2.1. Análisis de la categoría: Relaciones sociales | 429 |
| 4.2.2.1.1. Subcategoría: Relaciones sociales con los padres..... | 432 |
| 4.2.2.1.2. Subcategoría: Relaciones sociales con el equipo directivo..... | 438 |
| 4.2.2.1.3. Subcategoría: Relaciones sociales con los docentes | 444 |
| 4.2.2.1.4. Subcategoría: Relaciones sociales con los alumnos | 451 |
| 4.2.2.2. Análisis de la categoría: Consideración político-social..... | 466 |
| 4.2.2.2.1. Subcategoría: Consideración política de la docencia | 467 |
| 4.2.2.2.2. Subcategoría: Consideración social de la docencia | 479 |
| 4.2.2.2.3. Subcategoría: Consideración social de los padres, alumnos, profesores y directivos | 492 |
| 4.2.2.3. Análisis de la categoría: Condiciones laborales | 505 |
| 4.2.2.3.1. Subcategoría: Trabajo docente | 509 |
| 4.2.2.3.2. Subcategoría: Recursos..... | 532 |
| 4.2.2.3.3. Subcategoría: Ambiente de trabajo | 533 |
| 4.2.2.3.4. Subcategoría: Contexto laboral | 535 |
| 4.2.3. Metacategoría: Bienestar Docente | 544 |
| 4.2.3.1. Análisis de la categoría: Nivel de bienestar con la docencia..... | 548 |
| 4.2.3.2. Análisis de la categoría: Nivel de bienestar con el centro | 557 |
| 4.2.3.3. Análisis de la categoría: Causantes de malestar | 565 |
| 4.2.4. Metacategoría: Proyectividad Docente..... | 591 |
| 4.2.4.1. Análisis de la categoría: Expectativas con la docencia | 596 |
| 4.2.4.2. Análisis de la categoría: Expectativas con el centro..... | 601 |
| 4.2.5. Análisis final..... | 606 |
| 4.2.5.1. Criterios para el diseño de la comparativa global de profesores | 609 |
| 4.2.5.2. Análisis comparativo desde el punto de vista de los docentes | 626 |
| 4.2.5.3. Análisis comparativo desde el punto de vista de las subcategorías | 642 |
| 4.2.5.4. Análisis comparativo desde el punto de vista de las categorías | 652 |
| a. Perfil identitario del docente | 654 |
| b. Estado actual identitario del docente..... | 656 |
| RESUMEN CAPÍTULO IV | 660 |
| CAPÍTULO V: CONCLUSIONES | 664 |
| 5.1. UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS PARA LA IDENTIDAD DOCENTE | 666 |
| 5.2. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE Y POSMODERNIDAD | 668 |
| 5.3. ¿LA PROFESIÓN DOCENTE COMO CATEGORÍA SOCIAL?..... | 671 |
| 5.4. INDICADORES CRÍTICOS EN LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE | 673 |
| 5.4.1. Las adversidades del contexto laboral | 674 |
| 5.4.2. La relación crítica con alumnos conflictivos | 675 |
| 5.4.3. Precarización de las condiciones laborales..... | 677 |
| 5.4.4. La consideración político-social en deuda..... | 678 |
| 5.4.5. La escasa participación de los padres | 680 |
| 5.4.6. Las debilidades de la formación inicial recibida | 682 |
| 5.5. INDICADORES POSITIVOS EN LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE | 684 |
| 5.5.1. La formación continua para la mejora profesional..... | 684 |
| 5.5.2. Autoimagen fortalecida | 687 |
| 5.5.3. El reconocimiento laboral de sus compañeros de trabajo | 688 |
| 5.6. DIMENSIONES CATEGORIALES DE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE DE SECUNDARIA | 689 |
| 5.6.1. Estabilidad personal e inestabilidad interpersonal | 690 |
| 5.6.2. Nivel de bienestar, malestar docente y proyectividad..... | 692 |
| 5.7. LIMITACIONES, PROYECCIONES, ALCANCES FINALES | 695 |

| | |
|--|-----|
| BIBLIOGRAFÍA | 701 |
| ANEXOS | 784 |
| ANEXO N° 1: GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD | 786 |
| ANEXO N° 2: GUIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN | 787 |
| ANEXO N° 3: DOCUMENTO DE PRESENTACIÓN PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN | 788 |
| ANEXO N° 4: TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD | 789 |
| ANEXO N° 5: FICHA DE REGISTRO ANALÍTICO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN... | 908 |
| Anexo 5.1. Ficha de registro analítico del grupo de discusión N° 1 | 908 |
| Anexo 5.2. Ficha de registro analítico del grupo de discusión N° 2 | 909 |
| ANEXO N° 6: TRANSCRIPCIONES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN | 910 |
| Anexo 6.1. Grupo de discusión N° 1 | 910 |
| Anexo 6.2. Grupo de discusión N° 2 | 926 |
| ANEXO N° 7: ENTORNO DE TRABAJO PROGRAMA NVIVO10 | 936 |
| Anexo 7.1. Estados emocionales emergentes desde las entrevistas | 936 |
| Anexo 7.2. Estados emocionales emergentes desde los grupos de discusión (G1 y G2)..... | 937 |
| Anexo 7.3. Causantes de malestar emergentes en las entrevistas | 939 |
| Anexo 7.4. Causantes de malestar emergentes en los grupos de discusión..... | 940 |
| Anexo 7.5. Ejemplos de generación de categorizaciones con frecuencias aproximativas de la identidad docente en entrevistas en profundidad | 941 |
| Anexo 7.6. Ejemplos de generación de categorizaciones con frecuencias aproximativas de la identidad docente en grupos de discusión | 944 |
| Anexo 7.7. Generación total de categorizaciones de NVIVO10 con el número de recursos y frecuencias en entrevistas | 946 |
| Anexo 7.8. Generación total de categorizaciones de NVIVO10 con el número de recursos y frecuencias en grupos de discusión..... | 959 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS, FIGURAS Y TABLAS

| | | |
|----------------|---|-----|
| Figura Nº 1: | Construcción de la identidad docente..... | 110 |
| Figura Nº 2: | Propuesta de categorización identitaria del profesor de secundaria..... | 112 |
| Gráfico Nº 1: | Insumos e impacto en resultados educativos | 133 |
| Gráfico Nº 2: | Porcentajes de profesores de Secundaria en España por rango etario con estadísticas correspondientes al año 2012 | 136 |
| Gráfico Nº 3: | Extracto de gráfico de retribución anual del profesorado en instituciones públicas, tras 15 años de ejercicio profesional y máxima en la escala | 138 |
| Gráfico Nº 4: | Proporción del número de horas de enseñanza respecto al tiempo total de trabajo (2012) | 140 |
| Tabla Nº 1A: | Perfil biográfico y trayectoria profesional de la muestra. Entrevistas en profundidad: Sujeto 1 a Sujeto 10 (S1 a S10) | 171 |
| Tabla Nº 1B: | Perfil biográfico y trayectoria profesional de la muestra. Entrevistas en profundidad: Sujeto 11 a Sujeto 20 (S11 a S20) | 172 |
| Gráfico Nº 5: | Porcentajes de participación de la muestra en entrevista en profundidad, según sexo | 173 |
| Gráfico Nº 6: | Porcentajes de participación de la muestra, según tramos de edad | 174 |
| Figura Nº 3: | Trayectoria profesional de los docentes entrevistados | 175 |
| Gráfico Nº 7: | Número de profesores según años de experiencia docente | 177 |
| Figura Nº 4: | Distribución de la muestra, según años de docencia | 178 |
| Figura Nº 5: | Perfil de participantes del grupo de discusión Nº 1 | 181 |
| Figura Nº 6: | Perfil de participantes del grupo de discusión Nº 2 | 182 |
| Figura Nº 7: | Trayectoria profesional de docentes del grupo de discusión Nº 1 (G1) | 183 |
| Figura Nº 8: | Trayectoria profesional de docentes del grupo de discusión Nº 2 (G2) | 183 |
| Tabla Nº 2: | Categorización, subcategorización y codificación de los eventos que configuran el perfil identitario del profesor de secundaria | 223 |
| Tabla Nº 3: | Categorización y codificación del estado actual de la identidad en el profesor de secundaria. | 224 |
| Figura Nº 9: | Descripción sistémica de la entrevista en profundidad aplicada | 193 |
| Figura Nº 10: | Descripción sistémica de los grupos de discusión realizados | 200 |
| Figura Nº 11: | Categorización de la primera metacategoría “Identidad Intrasubjetiva” | 226 |
| Figura Nº 12: | Subcategorización de categoría intrasubjetiva “Autoimagen” | 228 |
| Gráfico Nº 8: | Frecuencia de ideas emergentes de la subcategoría “Autoimagen percibida” | 237 |
| Figura Nº 13: | Testimonios significativos de los docentes para la subcategoría “autoimagen percibida” | 238 |
| Figura Nº 14: | Ideas emergentes para la subcategoría “Elección de la docencia” | 239 |
| Gráfico Nº 9: | Frecuencia de ideas emergentes de la subcategoría “Elección de la docencia” | 248 |
| Figura Nº 15: | Testimonios significativos de los docentes para la subcategoría “Elección de la docencia” | 250 |
| Gráfico Nº 10: | Frecuencia de ideas emergentes de la subcategoría “Relación vida personal/vida laboral” | 253 |
| Figura Nº 16: | Testimonios significativos de los docentes para la subcategoría “Relación vida laboral-vida personal” | 257 |
| Gráfico Nº 11: | Frecuencia de ideas emergentes de la subcategoría “Crisis docente” | 259 |
| Tabla Nº 4: | Detalles testimoniales acerca de las experiencias de crisis docente | 262 |
| Gráfico Nº 12: | Causas de las crisis docentes e identificación de profesores, según respuestas emergentes | 264 |
| Figura Nº 17: | Esquema de las emociones enunciadas en profesores con crisis de identidad | 266 |
| Figura Nº 18: | Ideas emergentes para la subcategoría “Crisis docente” | 270 |
| Figura Nº 19: | Ideas emergentes para la subcategoría “Constructos docentes” | 272 |
| Gráfico Nº 13: | Frecuencia de ideas emergentes de “Visión personal acerca la sociedad” | 273 |
| Figura Nº 20: | Ideas emergentes de “Visión personal acerca de la sociedad” | 276 |
| Figura Nº 21: | Ideas emergentes de “Visión personal acerca de la educación” | 279 |
| Gráfico Nº 14: | Frecuencia de ideas emergentes “Finalidad de la docencia” | 285 |
| Gráfico Nº 15: | Frecuencia de ideas emergentes “Promover habilidades personales” | 286 |
| Gráfico Nº 16: | Frecuencia de ideas emergentes “Desventajas de la docencia” | 291 |
| Gráfico Nº 17: | Frecuencia de ideas emergentes “Ventajas de la docencia” | 296 |
| Figura Nº 22: | Ventajas de la docencia: esquema de las emociones positivas (de las entrevistas y grupos de discusión) asociadas al ejercicio de la docencia | 298 |
| Figura Nº 23: | Ideas emergentes de “Visión personal acerca de la docencia” | 301 |
| Gráfico Nº 18: | Frecuencia de ideas emergentes de la visión negativa acerca de los alumnos | 304 |
| Gráfico Nº 19: | Frecuencia de ideas emergentes de la visión positiva acerca de los alumnos | 308 |

| | | |
|----------------|---|-----|
| Figura N° 24: | Ideas emergentes de “Visión personal acerca de los alumnos” | 313 |
| Figura N° 25: | Ideas emergentes de “Visión personal acerca de la familia” | 316 |
| Figura N° 26: | Ideas emergentes de “Visión personal acerca de los docentes” | 323 |
| Figura N° 27: | Ideas positivas y negativas de los docentes acerca de la tecnología | 325 |
| Gráfico N° 20: | Frecuencia de ideas emergentes de la visión positiva hacia la tecnología | 326 |
| Gráfico N° 21: | Frecuencia de ideas emergentes de la visión negativa hacia la tecnología | 329 |
| Figura N° 28: | Ideas emergentes de “Visión personal acerca de la tecnología” | 334 |
| Figura N° 11: | Categorización de la primera metacategoría “Identidad Intrasubjetiva” | 336 |
| Figura N° 29: | Subcategorización de categoría intrasubjetiva “Estilo docente” | 337 |
| Gráfico N° 22: | Frecuencia de ideas emergentes de las debilidades como docente | 338 |
| Figura N° 30: | Ideas emergentes de la subcategoría “Debilidades como docente” | 344 |
| Gráfico N° 23: | Frecuencia de ideas emergentes de las fortalezas como docente | 345 |
| Tabla N° 5: | Detalle comparativo de las debilidades y fortalezas emocionales de los docentes | 346 |
| Figura N° 31: | Ideas emergentes de la subcategoría “Fortalezas como docente” | 352 |
| Tabla N° 6: | Detalle de metodologías utilizadas por cada uno de los docentes | 355 |
| Tabla N° 7: | Clasificación de estrategias utilizadas por los docentes, según modelos de aprendizaje | 361 |
| Gráfico N° 24: | N° de estrategias utilizadas por cada docente, agrupadas según modelo pedagógico (Humanista, Conductista, Cognitivo) | 363 |
| Gráfico N° 25: | Frecuencia de ideas emergentes respecto de los soportes informáticos utilizados por los docentes | 366 |
| Gráfico N° 26: | Frecuencia de ideas emergentes respecto al uso educativo de internet de parte de los docentes | 368 |
| Gráfico N° 27: | Frecuencia de ideas emergentes respecto a los contenidos tecnológicos utilizados por los docentes | 370 |
| Figura N° 32: | Ideas emergentes de la subcategoría “Aplicación de la tecnología” | 376 |
| Gráfico N° 28: | Porcentaje de profesores que responden a la pregunta “¿Crees que la docencia tiene autonomía?” | 378 |
| Tabla N° 8: | Tabla descriptiva del nivel de autonomía pedagógica del profesorado en España (Eurydice, 2009) | 383 |
| Figura N° 33: | Ideas emergentes de la subcategoría “Autonomía docente” | 388 |
| Figura N° 34: | Subcategorización de categoría intrasubjetiva “Formación” | 390 |
| Gráfico N° 29: | Porcentaje de profesores de Educación Secundaria Obligatoria que declaran haber recibido formación específica en los siguientes elementos | 398 |
| Figura N° 35: | Ideas emergentes de la subcategoría “Formación inicial” | 404 |
| Gráfico N° 30: | Temáticas de los cursos formativos realizados por los docentes entrevistados | 406 |
| Gráfico N° 31: | Ideas emergentes acerca de la formación continua | 407 |
| Figura N° 36: | Ideas emergentes de la subcategoría “Formación continua” | 416 |
| Gráfico N° 32: | Ideas emergentes acerca de las habilidades de un docente | 420 |
| Figura N° 37: | Categorización de segunda metacategoría “Identidad Intersubjetiva” | 429 |
| Figura N° 38: | Subcategorización de categoría intersubjetiva “Relaciones sociales” | 432 |
| Gráfico N° 33: | Valoración de las relaciones sociales de los profesores entrevistados con los padres (tutores) de los alumnos | 433 |
| Figura N° 39: | Ideas emergentes de la subcategoría “Relaciones sociales con los padres” | 437 |
| Gráfico N° 34: | Valoración de las relaciones sociales de los profesores entrevistados con el equipo directivo | 439 |
| Figura N° 40: | Ideas emergentes de la subcategoría “Relaciones sociales con el equipo directivo” | 444 |
| Gráfico N° 35: | Valoración de las relaciones sociales de los profesores entrevistados con otros docentes | 445 |
| Figura N° 41: | Ideas emergentes de la subcategoría “Relaciones sociales con los docentes” | 451 |
| Gráfico N° 36: | Valoración de las relaciones sociales de los profesores entrevistados con los alumnos | 453 |
| Gráfico N° 37: | Valoración de las relaciones sociales de los profesores con los alumnos, según informe TALIS | 455 |
| Figura N° 42: | Ideas emergentes de la subcategoría “Relaciones sociales con los alumnos” | 460 |
| Tabla N° 9: | Tabla comparativa de las cuatro subcategorías pertenecientes a la categoría interpersonal “Relaciones sociales” | 461 |
| Tabla N° 10: | Tabla comparativa de las valoraciones realizadas por cada docente en los cuatro tipo de relación | 465 |
| Figura N° 43: | Subcategorización de categoría intersubjetiva “Consideración político-social” | 467 |
| Gráfico N° 38: | Respuestas de los docentes ante la consideración política de la docencia | 468 |
| Gráfico N° 39: | Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca del Estado, en relación con el reconocimiento político | 469 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico N° 40: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de la visión que tiene el Estado del profesorado | 471 |
| Gráfico N° 41: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de las acciones que determinan la ausencia de reconocimiento político | 473 |
| Gráfico N° 42: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de las consecuencias que genera la ausencia de reconocimiento político | 476 |
| Figura N° 44: Síntesis de ideas emergentes de la percepción de los profesores, acerca de la consideración política de la docencia | 479 |
| Gráfico N° 43: Respuestas de los docentes ante la consideración social de la docencia | 480 |
| Gráfico N° 44: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de la sociedad, en relación con el reconocimiento social | 482 |
| Gráfico N° 45: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de la imagen que tiene la sociedad del profesorado | 484 |
| Gráfico N° 46: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de las etiquetas que tiene la sociedad del profesorado | 485 |
| Gráfico N° 47: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de las acciones que determinan la ausencia de reconocimiento social | 487 |
| Gráfico N° 48: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de las consecuencias que genera la ausencia de reconocimiento social | 488 |
| Figura N° 45: Síntesis de ideas emergentes de la percepción de los profesores, acerca de la consideración social de la docencia | 491 |
| Gráfico N° 49: Percepción de los docentes acerca del reconocimiento de la profesión de padres, alumnos, profesores y directivos | 493 |
| Tabla N° 11: Tabla comparativa de la percepción por sujeto de la consideración político-social de distintos agentes educativos y sociales | 497 |
| Figura N° 46: Subcategorización de la categoría intersubjetiva “Condiciones laborales” | 507 |
| Figura N° 47: Subcategorías y ámbitos de las condiciones laborales del docente de secundaria | 508 |
| Gráfico N° 50: Respuestas de los docentes ante la satisfacción con el salario | 510 |
| Figura N° 48: Mapa de ideas emergentes de los docentes ante la satisfacción negativa por el salario | 512 |
| Figura N° 49: Retribuciones del profesorado de secundaria a 2014, según ANPE | 514 |
| Tabla N° 12: Tabla resumen de la percepción docente acerca de las condiciones laborales, según ámbitos y sub-ámbitos | 540 |
| Figura N° 50: Categorización de tercera metacategoría “Bienestar docente” | 545 |
| Gráfico N° 51: Percepción de los profesores acerca de su bienestar con la docencia | 549 |
| Gráfico N° 52: Nivel de percepción de los profesores acerca de su bienestar positivo con la docencia | 551 |
| Gráfico N° 53: Percepción de los profesores acerca de su bienestar positivo con el centro | 558 |
| Tabla N° 13: Tabla comparativa de la percepción docente acerca del bienestar con la profesión y con el centro | 562 |
| Gráfico N° 54: Percepción de los profesores acerca de su bienestar positivo con el centro, según años de docencia | 564 |
| Figura N° 51: Despliegue de emociones negativas y las causas que provocan el malestar docente en los profesores entrevistados | 567 |
| Figura N° 52: Despliegue de emociones negativas y las causas que provocan el malestar docente en grupos de discusión | 571 |
| Figura N° 53: Despliegue de las causas más recurrentes que originan emociones negativas en los profesores entrevistados | 573 |
| Figura N° 54: Despliegue de las causas más recurrentes que originan emociones negativas en los grupos de discusión | 575 |
| Tabla N° 14: Tabla resumen con las fuentes de malestar reconocidas en diversas investigaciones | 580 |
| Tabla N° 15: Tabla resumen con las emociones expresadas por los docentes ante los causantes de malestar | 583 |
| Figura N° 55: Cuadro comparativo de los cinco docentes que no expresan malestar docente | 586 |
| Figura N° 56: Cuadro comparativo de los cinco docentes que no expresan malestar docente y de los dos docentes que expresaron mayor cantidad de emociones negativas | 587 |
| Figura N° 57: Resumen de ideas de la metacategoría “Bienestar docente” y sus categorías | 590 |
| Figura N° 58: Categorización de cuarta metacategoría “Proyectividad docente” | 595 |
| Figura N° 59: Proyección de los profesores con la docencia | 596 |
| Figura N° 60: Proyección de los profesores con el centro | 602 |
| Tabla N° 16: Comparativa final de resultados del nivel de logro por sujeto, por subcategoría, categoría y metacategoría | 607 |

| | | |
|----------------|--|-----|
| Tabla N° 17: | Distribución de los docentes entrevistados, según cuartiles que expresan el nivel de logro identitario profesional | 626 |
| Tabla N° 18: | Perfil biográfico de los docentes con los menores niveles de logro general | 628 |
| Tabla N° 19: | Perfil biográfico de los docentes con los mayores niveles de logro general | 633 |
| Gráfico N° 55: | Porcentaje general de logro en todas las metacategorías, según tramo de edad | 638 |
| Gráfico N° 56: | Porcentaje general de logro en todas las metacategorías, según años de experiencia docente | 639 |
| Gráfico N° 57: | Niveles de logro del perfil identitario y del estado actual de la identidad de cada profesor entrevistado | 640 |
| Tabla N° 20: | Distribución de las subcategorías y/o ámbitos, según cuartiles que expresan el nivel de logro obtenido | 642 |
| Gráfico N° 58: | Nivel de logro de las subcategorías con menor puntuación | 644 |
| Gráfico N° 59: | Nivel de logro de las subcategorías con mayor puntuación | 649 |
| Figura N° 61: | Propuesta de categorización identitaria del profesor de secundaria y resultados globales de cada categoría | 654 |
| Tabla N° 21: | Distribución de las categorías, según cuartiles que expresan el nivel de logro obtenido | 653 |

INTRODUCCIÓN

La finalidad principal de la presente investigación radica en comprender los rasgos básicos de la configuración identitaria de profesores de Secundaria en el contexto de una nueva sociedad global. Para ello se utilizará un enfoque biográfico-narrativo con el fin de abordar el fenómeno desde una perspectiva cualitativa.

Por ello, la problemática principal planteada en esta investigación se definirá apoyándonos en la búsqueda de los mecanismos que participan en la construcción y reconstrucción de la identidad docente. Específicamente, el interés se centrará en veinte profesores de Secundaria de la provincia de Sevilla, quienes a través de sus relatos de vida, nos ofrecerán importantes pautas para analizar de qué forma se configuran aquellos rasgos más relevantes de su identidad profesional. Acercarnos al tema de la identidad tal como emerge de las narraciones biográficas, nos permitirá profundizar en veinte realidades particulares, de gran interés para conocer, desde un punto de vista individual y grupal, las actitudes, percepciones, ideas y opiniones propias, referidas al entorno en el que se desenvuelve laboralmente, donde el cruce de relatos nos servirá para encontrar rasgos comunes y antagónicos en el despliegue de su identidad profesional.

La problemática docente en el contexto educativo ha llevado a una prolífica producción investigativa en todo el mundo que ha intentado aportar, desde diversas perspectivas, un conjunto de teorizaciones y experiencias prácticas, con el fin de mejorar la calidad profesional de los docentes, y, en consecuencia, mejorar los aprendizajes de los alumnos y su propio bienestar personal.

La base epistemológica de la presente investigación tiene como punto de partida, la radical importancia de la identidad como constructo antropológico, sobre todo por el enorme poder transformador con el que cuenta.

Se trata de una dimensión tan desconocida como cotidiana, que le permite al ser humano distinguirse entre un espectro social, confiriéndole una manera particular de estar en el mundo y una potencial energía para desplegar los mejores esfuerzos personales en determinadas acciones. De ahí que sea interesante seguir una línea de investigación que nos ayude a comprender la particular relación entre la identidad y los docentes, dada la importancia de este colectivo para la educación de la sociedad toda, más aún cuando el emergente contexto social y las nuevas funciones asignadas parecen dificultar su trabajo, provocando desmotivación y frustración e impidiendo, en muchos casos, cumplir con los objetivos que exigen los nuevos y siempre cambiantes modelos curriculares.

Por ello, entendemos que, primero, el conocimiento y comprensión de los procesos identitarios docentes y, segundo, la localización de puntos críticos y estables, pueden ayudar al fortalecimiento de la identidad en virtud de la motivación personal, la ilusión y la implicación con los procesos globales de la enseñanza.

Así mismo, la evidencia empírica demuestra que la efectividad de la escuela aparece determinada, principalmente, por la propia efectividad del profesor en la sala de clases, como ha manifestado proverbialmente Bruner, entre otras muchas destacadas personalidades de nuestro tiempo. De este modo, las prácticas de enseñanza del docente en la sala de clase, el desarrollo profesional, el dominio de la materia que imparte, la capacidad de enseñar a alumnos de diverso origen socio-familiar, el nivel de empoderamiento que le asigna a su práctica pedagógica y la actitud que tiene hacia la profesión, pueden constituir factores de gran relevancia a la hora de definir políticas consistentes en el ámbito de la formación docente, tanto inicial como continua.

Por otra parte, la carrera docente es una profesión de altibajos que se manifiestan en momentos de satisfacción, compromiso y proyección. Creemos que conocer una trayectoria profesional permite situar y conectar con el docente, no sólo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional.

Así, en la medida en que el profesorado dedica más tiempo de su vida a la docencia parece necesario seguir lo que le ha ocurrido después de las fases iniciales del ejercicio profesional, para poder facilitar sus trayectorias en el futuro. Es importante que el profesor se haga visible, con el convencimiento de que el cambio educativo gira en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor a lo largo de su carrera. Por tanto, se hace necesario conocer dónde se encuentra, para poder saber qué se puede esperar o qué estrategia hay que organizar para un desarrollo identitario consistente.

La presente investigación está dividida en tres grandes partes: marco teórico, marco metodológico y conclusiones.

Para abordar la finalidad establecida, en primer lugar, será importante desarrollar un marco conceptual actualizado, que compruebe el importante papel que juega la identidad en cada persona, y más específicamente en cada profesor, así como determinar las particularidades propias de la docencia en el contexto español.

Con base en ello, el marco teórico contendrá dos capítulos. El capítulo I abordará específicamente el problema de la identidad, donde se llevará a cabo una revisión bibliográfica del concepto, reubicándolo en el nuevo contexto mundial contemporáneo. Se analizará, por tanto, su evolución histórica, el nuevo contexto mundial y una aproximación conceptual a partir de su relación con la libertad, la ética, la identificación, la narrativa, la plasticidad neuronal, así como las principales causas de crisis identitarias en el ser humano.

El capítulo II analizará la profesión docente, definiendo el estado actual de la profesión. Además, indagará en la docencia como categoría profesional y las condiciones laborales del profesorado en cuanto a su posición en la estructura social. Junto con ello, se intentará describir las causas más importantes que, según estudios recientes, provocan satisfacción profesional o, por el contrario, pueden llevar a una crisis generalizada en el docente o, al menos, experimentar descontento, malestar, estrés o desmotivación. Finalmente, se intentará aportar un modelo de análisis de la identidad docente que nos

permita capturar el nivel identitario del docente, tanto a nivel personal, como social, y con ello determinar el nivel de bienestar y de proyectividad que poseen los docentes.

La segunda parte de la investigación (marco metodológico) contendrá las fundamentaciones claves para la validez del diseño y para la confiabilidad de nuestros resultados. Para ello, a lo largo del capítulo III, se fundamentará, teórica y conceptualmente, el paradigma de investigación seleccionado; se expondrán las preguntas de investigación, los objetivos generales y específicos; se detallará la metodología de análisis; y se determinará la selección de la muestra y los instrumentos adecuados para la recogida y análisis de la información.

El capítulo IV corresponderá a la presentación y análisis de los datos obtenidos y resultará fundamental para sistematizar los relatos y generar categorías de análisis a partir de las mismas narraciones de los docentes. Los resultados se presentarán por categorías, así como se detallarán los análisis de las subcategorías correspondientes.

Finalmente, la tercera parte corresponde al capítulo V, donde se establecerán las conclusiones finales, en las que se establece las principales reflexiones a la luz de los testimonios revelados por los profesores. Intentaremos otorgar una visión sintética de las principales conceptualizaciones obtenidas en el proceso investigador, así como establecer conexiones y análisis cruzados entre los relatos de los docentes.

Esta investigación contiene, en sus últimas páginas, la bibliografía consultada para los objetivos de la investigación y que, en líneas generales, aborda temáticas acerca de la identidad, el posmodernismo, el docente, sistemas educativos y metodología de investigación cualitativa. Se han consultado tanto libros, como revistas especializadas, además de acceder a un cúmulo importante de información a través de Internet.

Tenemos la convicción de que profundizando en los paradigmas cualitativos de las ciencias sociales como un mecanismo para interpretar las historias de vida narradas por los sujetos, estaremos en condiciones de poder penetrar en los complejos mundos subjetivos de

los informantes y rescatar, desde ellos, algunos rasgos identitarios que conforman la personalidad del docente.

El mundo actual es un escenario dinámico, impersonal y competitivo que, en estos momentos, está condicionado por paradigmas ineludibles: el modelo capitalista de gestión, el informacionalismo y los avances tecnológicos. Si sumamos a ello las problemáticas mundiales que está afrontando el ser humano (guerras, enfermedades, crisis económica, calentamiento global, desigualdad social, etc.) estaremos fácilmente de acuerdo en que la educación, hoy más que nunca, constituye un pilar fundamental para combatir los males que aquejan a la humanidad. Pensar en qué queremos que aprendan los niños y adolescentes para afrontar un futuro muchas veces incierto, significa visualizar un futuro con ciudadanos conscientes y dispuestos a encarar y modificar su entorno en beneficio de la comunidad. Ya sabemos que las respuestas no son fáciles, es más, son casi imposibles, pero tenemos la convicción de que, fortaleciendo y humanizando la naturaleza de ciertos agentes educativos, podremos avanzar en busca de las respuestas apropiadas al entorno que queremos mejorar.

Por ello, la docencia secundaria y, más aún, la figura del docente de secundaria, personificado en un sujeto racional y emocional a la vez, "formado" para enfrentarse a un mundo de niños adolescentes diversos, constituye una de las piedras angulares del sistema educativo, por lo que incentivar la investigación en este sentido, siempre constituye un paso adelante en el mejoramiento de la calidad de la educación. Aquí, se intenta ofrecer, en última instancia, con todas sus limitaciones, un camino de conocimiento y reconocimiento a la labor pedagógica de los profesores de secundaria¹.

¹ En la presente investigación, cuando se hable de "profesores", "alumnos", "padres", "directores", etc., debe entenderse en sentido genérico como "profesoras y profesores", "alumnas y alumnos", "madres y padres", "directoras y directores", salvo en aquellos casos en los que, por el contexto, se requiera distinguir las referencias al sexo femenino o al masculino.

MARCO TEÓRICO

*“Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero a mí un
pajarito me contó que estamos hechos de historias”*

Eduardo Galeano

CAPÍTULO I: LA IDENTIDAD

| | |
|--|----------|
| CAPÍTULO I: LA IDENTIDAD | 8 |
| 1.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA IDENTIDAD | 10 |
| 1.2. HACIA UN NUEVO ENFOQUE..... | 20 |
| 1.3. IDENTIDAD Y SIGLO XXI | 23 |
| 1.3.1. La revolución tecnológica | 23 |
| 1.3.2. El capitalismo | 28 |
| 1.3.3. Paradigma informacional | 40 |
| 1.3.3.1. Cultura cibernética, identidad digital y redes sociales..... | 48 |
| 1.4. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE IDENTIDAD | 56 |
| 1.4.1. Identidad e identificación..... | 57 |
| 1.4.2. Identidad, personalidad escogida, libertad | 60 |
| 1.4.3. La identidad y su carácter ético | 63 |
| 1.4.4. La plasticidad neuronal en la configuración de la identidad | 65 |
| 1.4.5. Identidad narrativa..... | 67 |
| 1.4.6. Crisis de identidad | 71 |
| RESUMEN CAPÍTULO I..... | 73 |

1.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA IDENTIDAD

¿Quién soy? ¿Quiénes somos? ¿Qué significa nuestra identidad individual? ¿Qué implican nuestras identidades sociales? Alrededor de estas inquietudes se han levantado singulares edificios filosóficos, pero al mismo tiempo son preguntas que cualquier sujeto puede formularse a lo largo de su vida. La persona que encarnamos esconde y muestra muchas facetas, es decir, diversos perfiles, rostros, comportamientos y conductas, de las que pocas son la verdadera esencia de nuestro ser, aunque siempre haya una verdad genuina al hablarnos y respondernos. Por lo menos eso intentamos. Redescubrir nuestro ser implica una tarea difícil, y cientos de veces un acertijo doloroso pero liberador. Estoy aquí, soy yo. Un tiempo, una época, un ser, una identidad. Son las disposiciones naturales básicas que nos ayudarán e impulsarán hacia una necesaria fortaleza para combatir las contradicciones éticas actuales que nos afectan cada día y en distintos planos: individual, familiar, grupal, social, laboral, cultural.

A su vez, las identidades individuales se entrelazan con las identidades colectivas. El espacio social al que pertenecemos nos brinda un factor adicional a la búsqueda de nuestro yo interior, como parte de una compleja sociedad, a la vez que nos conduce a identificarnos en un espectro humano, con grupos, equipos, colectivos, asociaciones, instituciones.

No hay duda de que el poder que confiere la identidad en la motivación para emprender proyectos de vida o para reconocerse dentro de una comunidad determinada, permite que se siga insistiendo en cuáles son los rasgos que configuran y determinan la identidad en el sujeto. Desde tiempos inmemoriales el ser humano ha estado forjando su historia o reconquistando el poder por medio de la identidad. ¿Cómo se explica el masivo y popular seguimiento de Hitler para emprender su proyecto político? ¿Por qué Mandela fue capaz de unificar una nación profundamente dividida? ¿Qué ha permitido que grupos terroristas, en nombre del Islam, sean capaces de terminar con la vida de mucha gente inocente? ¿Cuál es la base de las reivindicaciones mapuches² comenzando el siglo XXI?

Estos son solo algunos de miles de ejemplos en todo el mundo y a través de toda la historia humana, donde la identidad ha jugado un rol preponderante. Para bien o para mal, la identidad se despliega en toda su dimensión para constituirse en un motor que da impulso a nuestros actos y así movilizar voluntades. El magnetismo natural que confiere la identificación en los seres humanos es indudable. Al respecto, Sen (2007:23) nos dice:

"El sentido de identidad puede ser no sólo fuente de orgullo y alegría, sino también de fuerza y confianza. No es sorprendente que la idea de identidad reciba una admiración tan amplia y generalizada, desde la afirmación popular de amar al prójimo hasta las grandes teorías del capital social y la autodefinición comunitaria [...]. Y, sin embargo, la identidad también puede matar, y matar desenfrenadamente".

² Los mapuches (en mapudungun: *mapuche*, "gente de la tierra") son un pueblo originario que habita el sur de Chile y el suroeste de Argentina. A la llegada de los conquistadores españoles en el siglo XVI, habitaban entre el valle del Aconcagua y el archipiélago de Chiloé. Se opusieron tenazmente a los españoles en la llamada Guerra de Arauco, donde los conquistadores no pudieron someterlos. La autonomía mapuche en Chile se mantuvo hasta fines del siglo XIX, cuando fueron sometidos, por la vía armada, desde los primeros gobiernos republicanos. En los siglos XX y XXI han vivido un proceso de asimilación a la sociedad chilena dominante, donde existen importantes manifestaciones de resistencia cultural e importantes conflictos actuales por el reconocimiento de derechos y la recuperación de autonomía. Una lucha por rescatar la identidad.

Esta problemática no es sencilla de abordar ni menos de resolver. La amplitud de interpretaciones que intentan explicar la articulación estratégica del sí mismo, permite observar múltiples dimensiones de análisis del objeto en cuestión, considerando la enorme complejidad epistemológica que conlleva acercarse a un concepto como la identidad del ser humano.

Como se verá, la identidad ha sido tratada en la filosofía (identidad personal); en la psicología (individualización y memoria), en la sociología (socialización y culturas); y en la historia y la antropología (identidad social, de grupos, de pueblos).

A través de la historia, el tema de la identidad ha tenido siempre un espacio de análisis. No se sabe con certeza hasta qué punto las primeras civilizaciones humanas llegaron a comprender y a reflexionar acerca de la trascendencia del ser, o al menos, tener una idea básica del sujeto, como un ser con identidad propia. Las limitaciones en el estudio de la prehistoria solo permiten inferir comportamientos culturales y sociales, a través de los objetos que fueron construyendo y de las actividades que fueron desarrollando. El autoanálisis personal, la autorreferencia del yo, la posibilidad de una meditación que le permitiera a una persona reflexionar acerca de las decisiones que tomaba, no se discute sino hasta los primeros pensadores griegos, quienes independientemente de su interpretación filosófica de la identidad, les ocupó bastante tiempo teorizar acerca de ella, más aún desde un plano ontológico.

Parménides, Heráclito y Platón³, fueron los principales filósofos que contribuyeron con importantes estudios, donde la relación de sus ideas derivó en una concepción esencialista del ser humano. Un sujeto permanente, invariable en su naturaleza, que vive y reconoce su identidad como única, completa, acabada, inmóvil, sin origen y final. El ser

³ Véanse referencias a Parménides en relación con la identidad en su obra *Sobre la naturaleza* (500 a.C.); a Heráclito, a través de Heidegger en el texto titulado *Heráclito* (1979); a Platón, en sus primeros diálogos de juventud y en los últimos, llamados también diálogos críticos (300 a.C.)

humano debe “descubrir” su identidad⁴. Arciero (2004:131) sintetiza esta visión al señalar que el ser humano es:

“...una condición unívoca de la multiplicidad de situaciones, acciones y emociones. En ese sentido, la mismidad se entiende como el proceso de identificación y sedimentación de reglas de conducta en el tiempo y en relación con los otros. Así, se puede decir que la identidad condensa la historia individual, biológica y social”.

Luego, con todas las diferencias apreciables entre los griegos y el mundo occidental (que, durante más de cinco siglos, impuso una visión teocrática del universo), se creyó que había un núcleo de identidad, una mismidad fija, desde el nacimiento hasta la muerte e, incluso, más allá de ella:

“...habíamos sido dotados de un alma por creación particular de Dios, que nos constituía en seres individuales” (Prat: 2007:56).

A partir de Descartes, hubo una vuelta de tuerca en el campo del pensamiento humano. Comienza la época moderna con el *cogito* cartesiano que le otorga a la razón un papel primordial en el inicio de la reflexión ontológica del ser, que servirá para restablecer el contacto con la esencia permanente, estable e inmutable que se anida en cada uno de nosotros. Así lo describe Taylor (1996:194):

“...bajo los deseos inestables y volubles del alma insensata, y ante la oscilante fortuna del mundo exterior, nuestra verdadera naturaleza, la razón, proporciona un fundamento inquebrantable y constante”.

Descartes es uno de los fundadores del individualismo moderno, porque su teoría:

“Devuelve la responsabilidad al pensador individual, requiere de él que construya por sí mismo un orden del pensamiento en primera persona del singular” (Taylor, 1996:198).

⁴ Dentro de las múltiples interpretaciones más específicas aún, se reconoce la visión de Dubar (2002), quien señala una distinción entre la visión de Parménides y Heráclito, respecto a la identidad:

Una es la “esencialista” de Parménides: que ve al ser humano como sustancias originales e inmutables. Es lo que permanece a pesar de los cambios, por lo que la mismidad queda excluida del devenir. Somos seres idénticos, con una pertenencia a priori y heredada desde el nacimiento. En cambio, la visión “nominalista” (Heráclito) depende del contexto. Es variable. Existe una identificación contingente entre diferenciación y generalización. La identidad es atribuida por otros (sociedades comunitarias) y reivindicada por uno mismo (sociedades societarias).

Desde estas condiciones, el hombre debe iniciar una búsqueda basada en la ciencia, en un conocimiento claro en términos universales que permitiría disponer de un orden intelectual mediante el cual se examinen las cosas en general. Podríamos decir que esa idea sienta la base epistemológica que ha de predominar en los estudios filosóficos del ser, hasta muy entrado el siglo XX.

Discrepancias y matices sí que hubo. Especialmente empiristas ingleses, como Locke y Hume⁵ (mediados del siglo XVII y principios del XVIII), consideraron que la base del conocimiento humano reside en las experiencias sensoriales que se reciben a través de los sentidos, más que en la razón. Ambos insisten en que el sí mismo depende de la conciencia más que de la sustancia, por lo que hay un intento infértil por atrapar a un yo único. Los sentidos nos provocan distintos efectos físicos, estados de ánimos, emociones que nos llevan a apreciar la realidad siempre de manera distinta en un acto de subordinación sensorial. Por lo mismo, entendieron la identidad no como una unidad *per se*, sino como el resultado de las relaciones de contigüidad, causalidad, continuidad que experimenta la persona⁶.

Del mismo modo, Montaigne fue pionero en la búsqueda del yo, en el sentido de aceptación de uno mismo. Rescata la idea agustiniana de la exploración del yo, para conferir especial importancia a la particularidad del ser, fruto de cambios permanentes (Taylor, 1996). Esta búsqueda no tiene un carácter impersonal, ni universal, ni genérico, sino que se debe asumir desde las diferencias irrepetibles de cada ser humano. Se trata de un individualismo diferente al de Descartes.

Kant, en línea con los ingleses, reconoce el carácter preceptivo de los sentidos y como tal, el papel fundamental de la conciencia en la configuración de la identidad. Pero además, rescata el cogito cartesiano y reconoce una dimensión inaccesible al conocimiento humano que va más allá del conocimiento fenoménico de las cosas y del ser. Es el yo

⁵ Según Montes (1991), Hume es uno de los primeros en reconocer el carácter variable de la identidad, que surge de la unión entre las diferentes percepciones, por lo que es una unidad en la percepción.

⁶ Véase el famoso ejemplo de Locke de la existencia de un "principium individuationis", en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690). Respecto a Hume, véase la comparación que realiza entre identidad personal y la República en el *Tratado sobre la naturaleza humana* (1739-1740).

trascendental (o nouménico) imposible de ser abordado por el sujeto que conoce⁷. Hegel, por su parte, introducirá nuevas configuraciones para definir la identidad, otorgándole un nuevo escenario: la historia, en un devenir triádico (tesis, antítesis, síntesis), que le permitirá lograr una autocomprensión de sí mismo y la conciencia de su papel en la sociedad.

Toda la corriente moderna le otorgó al ser humano un papel principal en la creación de su vida y en el dominio de la naturaleza. Ya lo vemos, al entender los profundos cambios que se fueron gestando antes y desde la aparición de la industrialización en el mundo occidental. El optimismo naciente en las sociedades, producto de los avances tecnológicos y de la noción de progreso, otorgaba al individuo un protagonismo inusual que lo podría convertir en el dueño de su propio futuro.

La concepción que expone J. S. Mill (2009) en su libro *Sobre la libertad* publicado en 1859, acerca del desarrollo de la individualidad, provee de una interesante perspectiva al considerar ese desarrollo como uno de los principios esenciales de la libertad, ayudado por la civilización, la instrucción, la educación y la propia cultura. De hecho, los conceptos modernos de Estado hacen referencia al “bienestar” en la medida en que es capaz de otorgar garantías para el desarrollo de la individualidad.

Es importante detenerse en el nuevo contexto y en los nuevos paradigmas a los que se enfrentaría el ser humano, por cuanto determinará la forma en que tenga que pensarse a sí mismo, como también de las consecuencias sociales que tuvieron efecto.

La modernidad significó un cambio en las relaciones humanas, desde el predominio de influencias universalizadoras en la configuración de la cultura, la política, la economía, al surgimiento de nuevas fuerzas de intencionalidad, basadas en las disposiciones personales. La idea del dominio de la naturaleza, el fortalecimiento de los sistemas abstractos, la reorganización del tiempo y del espacio, la creación de nuevos canales de

⁷ Kant, en la *Crítica de la razón pura* (1781), desarrolla toda una argumentación que sitúa al sujeto como la fuente que construye el conocimiento, a través de la sensibilidad (receptividad) y el entendimiento (pensamiento), este último como facultad para descubrir conceptualizaciones a priori, puras y no intuitivas.

comunicación junto a su paulatina masificación, provocaron cambios radicales en la vida de las personas, cruciales en el desarrollo de la personalidad. La tendencia individualizadora que se genera, crea, en cierto modo, una coraza protectora en los individuos, siempre dispuesta a defender el yo en sus relaciones con la realidad⁸.

Giddens (1998a) observa que el ser humano comienza a generar programas de realización y control, relacionados con la planificación de una vida, la ponderación de riesgos y confianza y un control racional. A partir de aquí se configura la identidad del yo:

“La trayectoria del yo constituye una trayectoria a través de los diferentes marcos institucionales de modernidad a lo largo de la duración de lo que suele llamarse ‘ciclo de vida’” (Giddens, 1998a:26).

Cada persona vive una biografía reflejamente organizada en función de los flujos de información social y personal, determinando los posibles modos de vida a los que puede y quiere optar.

En todo el devenir filosófico que se desarrolló a través de la modernidad acerca de la individualidad, merecen atención los aportes de Marx, Nietzsche y Freud por sus intentos de desacralizar por un lado, la metafísica del sujeto aislado y, por otro, el espacio de las concepciones esencialistas de la historia⁹. Fueron capaces de abordar conceptos claves en el desarrollo de la filosofía, como Hombre, Dios, Naturaleza, para darles un enfoque más terrenal.

El aporte de Carlos Marx en los años 1843 y 1867¹⁰ (Marx, 2000, 2004, 2014; Avineri, 1983; MacIntyre, 2007), en este sentido, se caracteriza por un análisis rupturista acerca de la concepción religiosa, que la percibe como un engaño de las clases dominantes

⁸ Anthony Giddens, en el interesante estudio *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo* que redacta junto con Bauman, Luhmann y Beck en 1996, destaca que en la modernidad, así como se propaga una cultura de la confianza, a su vez, se crea una cultura del riesgo: “*La modernidad es una cultura del riesgo [...] El concepto de riesgo deviene fundamental para el modo en que los actores sin especialización y los especialistas técnicos organizan el mundo social. Bajo las condiciones de la modernidad, el futuro es esbozado en el presente por medio de la organización reflexiva de los ambientes de conocimiento*” (Giddens y otros, 1996:36).

⁹ Prat (2007) señala que Paul Ricoeur en su libro *Le conflit des interprétations, essais d’hermeneutique* utiliza por primera vez el concepto de “filósofos de la sospecha” para referirse a estos tres autores.

¹⁰ En 1843, Marx publica *Sobre la cuestión judía* y la *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*; y en 1867, su obra cumbre, *El capital*.

para controlar y oprimir a las clases subordinadas. De ahí que Marx considere oportuno y apremiante que el ser humano se libere de la opresión generada en la cadena de producción, para que a través de esa lucha, se transformen los cimientos de una sociedad más justa. La configuración personal de la identidad, por tanto, debiera desechar la idea de que es la conciencia la que determina la vida de cada persona, sino que es la propia vida (la propia historia) la que determina la conciencia.

Sigmund Freud (Freud, 2011; Korman, 2004, Martínez, 2005), por su parte, intenta en 1899¹¹ dar con una base científica que respondiera al protagonismo que ejercen las pasiones en la configuración de la personalidad del sujeto. Está claro que Freud antepone al “yo pienso” cartesiano, el “yo soy” y desde allí plantear un determinismo que concibe las pulsiones y el deseo como algo indestructible, inmortal e intemporal. La identidad, en este sentido, se genera en un punto distinto a la conciencia y al yo, más bien se origina en las profundas raíces que nutren la construcción del sujeto, en las huellas dejadas por las sensaciones, los recuerdos, los sueños, especialmente en episodios biográficos pasados.

Por último, Nietzsche, a finales del siglo XIX¹² (Nietzsche, 2003, 2004, 2007, 2010), también ataca el orden establecido, privilegiando la voluntad de vivir, antes que la voluntad de conocer. Apuesta por la visión de un hombre dueño de su destino, sin ataduras religiosas, que configurará su identidad en base a la voluntad de vivir y de poder, en la fuerza, en la independencia orgullosa, en la confianza en sí mismo, en la generosidad, en la libertad de espíritu, en la belleza. Una visión artística de la vida que Michel Foucault rescataría casi un siglo después, enfatizando la capacidad autoconstructiva del sujeto como si fuéramos una obra de arte:

“La práctica de sí se identifica y debe confundirse con el arte mismo de vivir (la tekhnē tou biou). Arte de vivir y arte de sí mismo son idénticos, se vuelven idénticos o, en todo caso, tienden a serlo”
(Foucault, 2005:199).

¹¹ En 1899, Freud publica *La interpretación de los sueños*, dando inicio al psicoanálisis.

¹² En el año 1878, Nietzsche publica *Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres*. En 1886, publica *Más allá del bien y del mal*; y en 1888 publica *Ecce homo* y *La voluntad de poder*.

Podríamos decir que se trata del reconocimiento que realiza Foucault (1995) hacia las tecnologías del yo, lo que le permite a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los demás, ciertas operaciones sobre su cuerpo y alma, donde más allá de un objetivo práctico de la vida, se persiguen fines transformativos en busca de la felicidad, la belleza y la sabiduría.

En suma, la modernidad ha traído consigo un profundo análisis filosófico del yo. Tardíamente, el campo de la psicología y el de la antropología también se suman en la búsqueda por esclarecer el complejo mundo interior del ser humano. Erikson es, quizás, el autor más relevante en el desarrollo de una teoría histórico-biológica de la identidad. Señala que la “*identidad psicosocial del hombre está anclada en su evolución sociogenética*” (Erikson, 1992:34). Es decir, que la identidad se reconoce dentro de una búsqueda y configuración ideológica, generalmente, a partir de la adolescencia:

“Un niño tiene muchas posibilidades de identificarse, más o menos experiencialmente, con personas reales o imaginarias de uno u otro sexo, y con hábitos, rasgos de carácter, ocupaciones e ideas. Ciertas crisis lo obligan a hacer elecciones radicales. Sin embargo, la época histórica en que vive, le ofrece un número limitado de modelos socialmente significativos para que realice combinaciones practicables de fragmentos de identificación que sean viables. La utilidad de estos últimos depende de la manera en que satisface simultáneamente las necesidades del estado de maduración del organismo, el estilo de síntesis del yo y las exigencias de la cultura” (Erikson, 1992:45).

Erikson llegó a la conclusión de que la identidad es un sentido subjetivo que tiene continuidad en el tiempo. Además, normalmente las identidades suelen ser compartidas por un grupo social determinado. El acceso a nuestra propia identidad es gradual y se desenvuelve siguiendo los patrones culturales de la sociedad en la cual vive el individuo. El individuo adquiere su rol social haciendo una evaluación de aquellos roles que existen en la sociedad y cuáles de ellos pueden ser adquiridos por él. En este sentido, la identidad sería un intercambio entre lo que la sociedad ofrece y lo que el individuo elige¹³.

¹³ Ya volveremos más adelante con Erikson para analizar el concepto de crisis de identidad. La publicación original del texto *Identidad, juventud y crisis* de Erikson, es de 1968.

Lacan (2013)¹⁴ también subyace en la psicología para definir el yo. Se enmarca en la línea psicoanalítica de Freud, aunque reinterpreta su teoría, a través de una nueva lectura de carácter lingüístico-estructural, inspirada en los pioneros trabajos antropológicos de Lévi-Strauss (1975). Lacan (2013) rescata el orden simbólico que cubre toda cultura, aquella sociedad donde el individuo se desarrolla. El sujeto vive ante un escenario a priori, existente ya, que le viene dado, preconfigurado y que abarca el conjunto de redes sociales, culturales y lingüísticas en el que nace el individuo. Por ello, no es difícil entender el enorme interés de este autor por enfatizar que la constitución de la identidad está fundamentada ya no en el sujeto propiamente tal, sino en el entorno, en los otros, en la percepción de identificación que otorga el contexto social en el que la persona se mueve. En efecto, según Lacan (2013:80):

*"El hombre mantiene con la naturaleza relaciones que se ven, por una parte, especificadas por las propiedades de un pensamiento identificador, así como, por la otra, por el uso de instrumentos o herramientas artificiales"*¹⁵.

Se trata, por tanto, de una visión inicialmente biologicista que luego departe con los principios antropológicos que, a continuación, revisamos.

Una visión antropológica de la identidad es asumida desde Durkheim (1973, 1976) que, con sus pioneros trabajos acerca de los sistemas de representación sobre el mundo y sobre el hombre, manifiesta una dualidad indeleble en el ser humano: una dimensión individual y otra social, enfatizando este último aspecto como aquel que soporta la estructura moral de la sociedad y en la cual la persona debe ir configurando un yo, fuertemente arraigado a su contexto social-histórico. De ahí que varios discípulos de Durkheim se volcaran a comprobar sus ideas en comunidades indígenas de todo el mundo.

También Taylor (1994, 1996, 2011) asigna un importante valor a la cultura dentro de la construcción de la identidad. Reconoce nudos problemáticos en la época moderna,

¹⁴ *Écrits* de Lacan, se publica por primera vez, en edición francesa, en el año 1966.

¹⁵ Para un análisis en profundidad acerca de la visión de Lacan, véase a Lacan (2013), Korman (2004) y Miller (1999, 2000).

como la pérdida de sentido (sin horizontes morales), el eclipse de los fines (aparición de la razón instrumental desenfrenada) y la pérdida de la libertad, por lo que la primera versión de la identidad moderna consideraba tres aspectos: la autonomía, el cumplimiento de nuestra naturaleza y la eficacia como ser productivo (Llamas, 2001).

La identidad personal se construye con referencias sociales en un entramado de significados compartidos. La identidad necesita del reconocimiento del otro, a través de una interpretación significativa. La identidad, según Taylor (1996:43):

“Es una postura en un horizonte de significados a través de la comprensión del mundo y la comprensión del sí. Esto permite y orienta la acción del sujeto”.

La especial comprensión de la naturaleza del sujeto anclada en sistemas simbólicos y entramados de significados, también es abordado por Geertz (2003). La cultura puesta en el centro de la vida del sujeto será la que ayudará a determinar la identidad, en cuanto se constituye frente a mecanismos de control que gobiernan la conducta¹⁶.

El breve diseño realizado hasta ahora sólo tiene como objetivo entregar una relación simple entre algunos importantes autores y tendencias, en cuanto al análisis del ser humano y las múltiples visiones respecto a la configuración interna de una identidad coherente.

Se ha rescatado una evolución relativa e histórica que puede servir de acápite para el análisis de la identidad en los inicios del siglo XXI.

1.2. HACIA UN NUEVO ENFOQUE

El apartado anterior nos dio luces acerca de tres posturas teóricas reconocibles acerca de la identidad, que muy claramente los desarrolla Prat (2007). La visión de distintos

¹⁶ Para una comprensión más profunda de la visión antropológica de la identidad en Geertz, léase *La interpretación de las culturas* (1988) y, en especial, su posterior y refinado estudio *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas* (1994).

tipos de yo a través de la historia (filosófico, psicoanalítico, cultural) no hace más que confirmar las distintas perspectivas asociadas a la visión del ser humano como un animal racional, pulsional o social, según las configuraciones políticas y económicas que se han ido fraguando en un mundo dinámico en creciente evolución.

En la actualidad, estamos asistiendo a un escenario que ha sobrepasado los paradigmas modernos en cuanto a la explicación del ser humano, específicamente, en la configuración de su identidad. Anteriormente, hablábamos de lo fundamental que era el momento en el que nos reconocemos por medio de la tranquilidad de nuestro lenguaje y de la conversación con nosotros mismos, como ese espacio vital para tomar decisiones fundamentales y la postura que adoptamos frente a ella.

Es la tradición cualitativa de las ciencias sociales, comenzada ya en el siglo XIX con Dilthey (1986, 2000)¹⁷ y el historicismo, la que trata de develar nuevas dimensiones en los estudios epistemológicos acerca del ser humano (Páez, 1988; Gabilondo, 1988; Ferraris, 2006). La fenomenología, a su vez, será la perspectiva filosófica, que redundará en su tendencia a lo concreto y a la experiencia cotidiana y que terminará por diseñar, más tarde, nuevas configuraciones filosóficas en la investigación social, como la hermenéutica, representada por importantes autores desde los años sesenta¹⁸, que remodelan y sistematizan el concepto desde una perspectiva crítica y metodológica, reconociendo que la comprensión global de la estructura interpretativa es lo que caracteriza al conocimiento humano¹⁹.

¹⁷ Dilthey publica en 1883 el primer volumen de la *Introducción a las ciencias del espíritu: ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia* y en 1890 publica un estudio titulado *Acerca del origen y legitimidad de nuestra creencia en el mundo exterior*.

¹⁸ Entre los autores de tradición hermenéutica se pueden consultar a Dilthey (1883, 1890), Heidegger (1927), Hirsch (1972) y Betti (1990), en la línea de una hermenéutica objetiva; y por otro lado, a Gadamer (1960), Taylor (1994, 1996) y Ricoeur (2006a, 2010a) en una línea ontológica. Precisamente de esta última línea de investigación deriva, en mayor medida, la idea de identidad narrativa. Dice Ricoeur (2010a:35): "*Quisiera situar mis análisis sobre la 'referencia' de los enunciados metafóricos y de las tramas narrativas en el marco de la nueva ontología hermenéutica (...), se trata de, en todos sus usos, de llevar al lenguaje una experiencia, un modo de vivir y de estar-en-el-mundo que lo precede y pide ser dicho*".

¹⁹ No debemos olvidar que la tradición hermenéutica se manifiesta desde las primeras manifestaciones de conciencia histórica, donde luego la filosofía griega realizaría importantes reflexiones acerca de la interpretación, donde se proponía, desde entonces, que más allá de la pura recepción pasiva, el intérprete introduce nuevas formas del sentido

Ferraris (2005:11) describe la hermenéutica de este particular modo:

"La hermenéutica, en cuanto ejercicio transformativo y comunicativo, se contrapone a la teoría como contemplación de las esencias eternas, no alterables por parte del observador. Es, ante todo, a esta dimensión práctica a la que la hermenéutica debe su tradicional prestigio: arte de la interpretación como transformación, y no teoría como contemplación".

Podríamos decir que hoy en día, la hermenéutica se ha transformado en un importante paradigma de análisis para describir e intentar explicar las complejas relaciones que experimenta el sujeto desde finales del siglo XX.

La visión hermenéutica acerca del diálogo en las relaciones sociales y en las ramas del saber (Coraggio, 1991; Merleau-Ponty, 1994; Lipman, 1996; Freire, 2002; Habermas, 2003; Foucault, 2005); de la experiencia dialéctica que vive el sujeto (Ricoeur, 2006a; Heidegger, 2009, Gadamer, 2012); de su orientación comunicacional en la interpretación intersubjetiva (Blumer, 1982; Schütz, 1993; Mead, 1999; Goffman, 1959); de una nueva conciencia acerca de la diversidad y de la diferencia (Etxeberria, 1997; Walzer, 1998; Geertz, 1999, 2003; Aguado y del Olmo, 2009, Beuchot, 2009, 2013); y del concepto de alteridad como nuevo eje en la investigación social (Ricoeur, 2005; Levinas, 2006; Gadamer, 2012) ha conducido a diversos análisis sintácticos, semánticos y pragmáticos en la dimensión humana, que conducen a la actual visión de la identidad narrativa.

Al respecto, Arciero (2004:155) argumenta que la identidad personal se sostiene precisamente sobre una hermenéutica del sí mismo que consiste en dos modos de permanecer: 1) el sentido de permanencia de mí mismo (continuidad y carga) y 2) sentido de constancia de mí mismo (acontecer y tarea). La mediación entre ambas, constituye la “identidad narrativa”.

en el lenguaje (Gadamer, 1960). Asimismo, existe una fuerte tradición religiosa (Osborne, 2006; Duvall y Hays, 2008; Kaiser y Silva, 2009) que defiende que los estudios hermenéuticos tienen su origen en la teología cristiana.

1.3. IDENTIDAD Y SIGLO XXI

Desde principios de los años setenta del pasado siglo se vienen gestando importantes cambios. Principalmente con el ascenso del consumismo en las culturas occidentales y más tarde en los países orientales. Luego, con la avalancha tecnológica en los medios de comunicación, se ha ido configurando muy rápidamente un escenario social y mundial sin precedentes. Lyotard, en 1979, definía, por primera vez, este nuevo escenario social llamándolo *postmodernismo*, donde definió el progreso tecnológico, la informática y la comunicación de masas como los principales obstáculos de las metanarrativas modernas.

En este sentido, si se analiza el devenir actual podríamos reconocer tres aspectos fundamentales e interconectados que han contribuido a la nueva morfología social: la revolución tecnológica, el capitalismo y el paradigma informacional. La importancia de reconocer al menos tres variables en la lectura de nuestra época actual, permitirá sentar una referencia contextual de análisis, con base en la configuración de la identidad de los profesores.

1.3.1. La revolución tecnológica

Hay una tradición importante de autores que desde inicios del siglo XX definen el desarrollo de la tecnología a partir de la capacidad inventiva del ser humano y de la evolución que ha tenido a lo largo de la historia (Ellul y Wilkinson, 1964; Richta, 1972; Ormiston, 1990; Westrum, 1991; Basalla, 2011).

Ellul y Wilkinson (1964) relacionan la tecnología con la totalidad de los métodos racionalmente diseñados, que poseen una eficiencia absoluta, utilizándose en los más diversos campos como en el ocio, la gestión, la organización, la información.

La tradición sociológica norteamericana (Ogburn, 1922; Allen, 1957; Gilfillan, 1970²⁰), desde mediados de la década de los cincuenta del siglo XX, también ha aportado importantes estudios en relación con el desarrollo de la tecnología, logrando materializar una sociología de la tecnología, a partir de la cual intentaron concretar una teoría de las invenciones, así como sus efectos en la sociedad (Berker y otros, 2006).

Para Ogburn (1953), la tecnología es el motor del progreso, pero también se ve atenuada por las respuestas sociales de la misma. El crecimiento exponencial de las invenciones que prevé Ogburn, quizás sea la causa de una aceleración en el progreso humano. Distingue cuatro etapas en el desarrollo tecnológico: invenciones, acumulación cultural, difusión y adaptación.

En 1974, Richta reconoció con el nombre de *Revolución tecnológica* o *Revolución científico-técnica* a las transformaciones técnicas, económicas y sociales de la tercera revolución industrial²¹ desde la segunda mitad del siglo XX, aunque también se utiliza muy frecuentemente el término para referirse a las dos primeras grandes transformaciones que han merecido el nombre de revolución económica: la Revolución Neolítica del siglo VIII a.C. y la Revolución Industrial de los siglos XVIII y XIX (Torres, 2008; Martínez, 2011).

"Suelen distinguirse tres grandes revoluciones técnicas: Estas son: la revolución neolítica, en que se inventan la ganadería y la agricultura y que se ubica unos ocho mil años antes de Cristo; la

²⁰ La primera publicación de *The Sociology of Invention* (Gilfillan, 1970) data de 1935, donde el autor expone los factores sociales y sus efectos que han impulsado la capacidad inventiva del ser humano. Sostiene que la "invención" se debe a la combinación entre factores sociales e institucionales, y la propia evolución de las ciencias físicas y la práctica industrial, es decir, la invención humana es la simbiosis entre las ciencias sociales y la ingeniería.

²¹ A. Fernández G. (2011) define muy bien el fenómeno de la "tercera revolución industrial": *"La llamada tercera revolución industrial, tercera revolución científico-técnica o revolución de la inteligencia (RCT) se origina al acabar la II Guerra Mundial y cobra fuerza a causa de la crisis que experimenta el capitalismo de la época. A finales de la década de 1960 entra en crisis el anterior capitalismo monopolista y financiero, que parecía tan sólidamente establecido desde hacía casi un siglo. Se encarecieron los recursos energéticos y las materias primas; se redujo el crecimiento económico; aumentó el paro en el sector; y aumentaron las protestas sociales por el deterioro del medio ambiente, entre otras.*

La industria redujo su participación en el conjunto de la economía y la crisis coincidió con el llamado Estado del Bienestar que conllevó a una mayor presión fiscal. Las empresas desarrollaron una clara estrategia de transnacionalización que logra alterar las anteriores relaciones internacionales, abriendo las fronteras desde el punto de vista económico. Se multiplicaron innovaciones, se redujo el consumo de productos naturales y los nuevos sectores motrices serían la microelectrónica, la biotecnología y la robótica.

Las otras revoluciones, conjuntamente con ésta, son las siguientes: 1) Primera: desde los primeros usos del carbón en 1732, hasta la producción de electricidad en 1869; 2) Segunda: desde la producción de electricidad en 1869 hasta la I Guerra Mundial (1914); y 3) Tercera: desde el fin de la II Guerra Mundial (1945) hasta la actualidad".

revolución industrial, situada cronológicamente hacia 1750; y la revolución tecno-científica o científico-tecnológica (RCT), que se sitúa hacia 1950, una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial" (Torres, 2008:4).

Pasa Basalla (2011), el término "revolución" es una metáfora política que implica una ruptura violenta con el pasado y la implantación de un nuevo orden. Esta metáfora se implantó no solo al advenimiento de una nueva forma de estudiar la naturaleza, sino también a cualquier cambio sustancial en la ciencia ²²:

"Las revoluciones científicas asumen una especial importancia para el estudio del cambio tecnológico cuando se sitúa la tecnología en una posición subordinada con respecto a la ciencia. Esta situación suele tener lugar cuando se define erróneamente la tecnología como la aplicación de la teoría científica a la solución de problemas prácticos; así, si la tecnología no es más que otro nombre para designar la ciencia aplicada, y si la ciencia cambia por medios revolucionarios, también el cambio tecnológico debe ser discontinuo" (Basalla, 2011:42).

Además, este mismo autor, en su intento por otorgar un panorama de los principales avances de la historia de la tecnología, reconoce tres conceptos importantes: 1) la diversidad, es decir, el reconocimiento del gran número de tipos de artefactos o productos disponibles desde la antigüedad; 2) la necesidad, es decir, la creencia de que los seres humanos se ven impulsados a inventar artefactos para satisfacer las necesidades básicas; y 3) la evolución tecnológica, como una analogía orgánica que explica tanto la aparición como la selección de estos nuevos artefactos.

Por otra parte, si entendemos la tecnología como la suma total de todos los conocimientos que dispone el ser humano para hacer cosas (Gay, 2005), estaremos de acuerdo en que este nuevo escenario mundial (que abarca un complejo de relaciones

²² Rey (1978) y Shapin (2000) ofrecen sendos trabajos acerca de una nueva interpretación de la revolución científica en los siglos XVII-XVIII.

humanas y mundiales, interconectadas globalmente²³) se encuentra inmerso en una revolución tecnológica que aún no termina. Según Bernal (2009:79):

“Toda revolución tecnológica conlleva una revolución social. Al actuar sobre la información, siendo ésta parte fundamental de la actividad humana, las tecnologías inciden directamente en los múltiples procesos que constituyen nuestras vidas”.

Es patente la influencia en la sociedad que ha ejercido esta batahola de inventos y experimentos que el ser humano ha desplegado a partir de la tecnología. Su aporte ha tenido su alcance en la mayoría de las disciplinas de todos los ámbitos del conocimiento. La biología, la química, la física, así como la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía han intentado valerse de nuevos descubrimientos para mejorar sus procesos de análisis y proponer soluciones a las diferentes problemáticas que afronta el ser humano y su entorno. La medicina, los medios de transportes, la astronomía, la cibernética, hasta la vida en el hogar se han visto impactados por la introducción de nuevos procesos y/o artefactos tecnológicos, afectando las relaciones humanas en todos los niveles.

Décadas atrás ya se habían realizado importantes descubrimientos acerca de la inteligencia humana, generando una verdadera revolución cognitiva, sobre las capacidades y habilidades de los seres humanos en relación con la inteligencia (Gardner, 2005). La neurociencia, además, ha impactado estos últimos años por interesantes descubrimientos realizados en laboratorio, acerca de la plasticidad neuronal y las neuronas-espejo²⁴.

Lo cierto es que la tecnología ha permitido dominar el tiempo y el espacio; generar, almacenar, transportar, y distribuir energía y comunicación; diseñar nuevos materiales; mecanizar la fuerza física y los procesos mentales; y ampliar el conocimiento del ser humano.

²³ Este periodo actual ha tenido diversa nomenclatura: “postmodernismo” (Lyotard, 2010), “modernidad líquida” (Bauman, 2009), “modernidad reflexiva” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), “sociedad del espectáculo” (Debord, 2012); “sociedad de la información y el conocimiento” (Drucker, 2009), entre otros.

²⁴ Con la intención de no desviar demasiado el análisis, un buen texto acerca de las neuronas espejo es el de Marco Iacoboni (2011): *Las neuronas espejo: empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*.

Sin embargo, con todos los avances que conlleva la tecnología, se sigue dependiendo del uso razonable que se le aplique. El poder fáctico que se manifiesta en una sociedad, pueblo o nación puede tener una peligrosa consecuencia cuando se apropian de los medios tecnológicos, referidos tanto a los artefactos, al conocimiento, como a la técnica. Sigue existiendo una influencia depredadora en el ego más interno del ser humano cuando se intentan dominar ciertas construcciones identitarias. El poder que confiere la tecnología es una problemática de acción y de omisión. De acción, cuando se utiliza la violencia para imponer modelos de cualquier índole; y, por omisión, cuando se olvidan las grandes desigualdades existentes a nivel planetario, teniendo medios económicos y tecnológicos para recuperar la dignidad de mucha gente.

Muchas veces se confunde el progreso tecnológico con el progreso de la humanidad. El bienestar pareciera estar en el acceso que podamos tener al aparataje sofisticado de las máquinas o en el dominio ciego de la técnica. Cuando se trata la tecnología como un fin en sí mismo, el ser humano no es capaz de configurar una identidad auténtica, pues se trata solo de un derrotero en los múltiples caminos y sentidos que tiene la vida.

Pero, como señala Bernal (2009), la naturaleza, ni compasiva ni maléfica, sigue su curso resultado de una combinación de orden y caos. Esto significa que la actuación sobre una de sus partes, puede acarrear consecuencias extremadamente difíciles de predecir en otros ámbitos del ecosistema o incluso en otros ecosistemas.

Como una huella de esperanza, Bernal (2009:75) señala:

“Parece que para espulgar la revolución tecnocientífica, en el marco del mundo postmoderno, se hace necesario el enfoque ético. La búsqueda de principios, de los valores, por los que se rige la tecnociencia, acaso no sea la única aproximación filosófica posible, pero es una de las más promisorias. Sobre todo si consideramos que los conflictos de valores constituyen un componente estructural de la tecnociencia...”

1.3.2. El capitalismo

Muchos son los autores que han contribuido a definir el sistema capitalista, realizando análisis desde diversos enfoques: histórico, antropológico, social, económico, cultural, laboral, entre otros, y del impacto que ha ido ocasionando desde que comenzó a fraguarse en los albores del siglo XIII (Lajugie, 1960; Böhm-Bawerk, 1978; Lepage, 1979; Schumpeter, 1984; Braudel, 1985; Chamberlain, 1993; Seldon, 1994; Giddens, 1998b; Godoy, 2005; Reinhard Marx, 2011; Beaud, 2013).

En primer término, podríamos decir que el capitalismo, como teoría, es un sistema socioeconómico en el cual los medios de producción y distribución son de propiedad privada y con fines de lucro. Las decisiones relativas a la oferta, la demanda, el precio, la distribución y las inversiones no son tomadas por el gobierno. Los beneficios se distribuyen a los propietarios que invierten en empresas y a través de estas, los salarios se pagan a los trabajadores. El capitalismo es dominante en el mundo occidental desde el fin del feudalismo en el siglo XVII en Inglaterra, y se rige por el dinero, la economía de mercado y los capitales.

La doctrina política que históricamente ha encabezado la defensa e implantación de este sistema económico y político ha sido el liberalismo económico y clásico del cual se considera sus padres fundadores a John Locke, Juan de Mariana y Adam Smith, este último considerado como el fundador del sistema capitalista (Ricardo, 2003; Proudhon, 2010; Marx y Engels, 2002; Sombart, 2009; Weber, 2001)²⁵.

El pensamiento liberal clásico sustenta que en economía, la intervención del gobierno debe reducirse a su mínima expresión. Sólo debe encargarse del ordenamiento jurídico que garantice el respeto de la propiedad privada, la defensa de las libertades negativas: los derechos civiles y políticos, el control de la seguridad interna y externa

²⁵ El acercamiento a una definición de capitalismo se ha complementado con las obras previas a la conceptualización del término, a saber: Ricardo con *Principios de economía política y tributación* de 1817; Proudhon con *¿Qué es la propiedad?* de 1840; y Marx y Engels con el *Manifiesto comunista* de 1848. Definiciones posteriores a la construcción del término son rescatadas de Sombart con *The Jews and modern capitalism* de 1902; y Weber con *"La ética protestante y el espíritu del capitalismo"*, de 1904.

(justicia y protección), y, en su caso, la implantación de políticas para garantizar el libre funcionamiento de los mercados, ya que la presencia del Estado en la economía perturbaría su funcionamiento (Smith, 2004).

El capitalismo es el sistema socioeconómico basado en el reconocimiento de los derechos individuales, donde toda propiedad es de carácter privado y el gobierno existe para prohibir el inicio de violencia humana. El capitalismo sólo puede funcionar cuando hay medios sociales y tecnológicos suficientes para asegurar el consumo y acumular capitales. Por ejemplo, tiene que existir el empleador, quien posee los recursos y el capital, y busca la maximización del beneficio propio por medio de la acumulación y producción de los recursos; también los empleados, quienes venden su trabajo (el salario) a su empleador; y, por último, los consumidores, quienes buscan obtener la mayor satisfacción o utilidad adquiriendo lo que quieren y necesitan en función a la calidad del producto o la cantidad de su precio. Cuando esto sucede, el sistema se ha mantenido e incluso aumenta la capacidad económica para producir riqueza (Marx, 2000).

El capitalismo se basa en la relación social básica de lo que se llama la “producción”. Además de regular esas relaciones sociales, mediante el contrato libre. En el fondo, en el capitalismo predomina el capital sobre el trabajo como elemento de producción y generación de riqueza. En la forma, se ha mimetizado con los cambios de los últimos años, siendo capaz de dominar gran parte de la economía mundial a pesar de las crisis cíclicas que sufre el mercado. Sin embargo, está claro que la última crisis de 2009, será la causa de importantes reformas que deberá afrontar la economía de libre mercado.

Se pueden descubrir más males que bondades en el análisis de las implicaciones que ha tenido el capitalismo en la época contemporánea, sobre todo después de la lenta, profunda e incisiva transformación de un capitalismo industrial a un capitalismo financiero y globalizado.

Por una parte, los representantes y defensores contemporáneos del capitalismo son Ludwig von Mises (1949) y Friedrich Hayek (1944, 1960) por parte de la llamada "Escuela

austríaca de economía"; y George Stigler (1942) y Milton Friedman (1962) por parte de la llamada "Escuela de Chicago"²⁶, existiendo profundas diferencias entre ambas (Cubeddu, 1997; Huerta del Soto, 2000). Otros autores más recientes son Galen (1997), Berg (2001), Peterson (2003), Gersemann (2005), Lindsey (2007), Norberg (2009).

Hayeck (1944) argumentaba que sin propiedad privada, se crea una dependencia tan grande del Estado que nos convierte prácticamente en esclavos. El Estado debería tener tantos poderes que necesariamente tendría que repercutir en la sociedad. En una sociedad planificada, debe haber alguien que ejerza el poder, que controle el Estado. Para imponer unos objetivos comunes a una sociedad, aunque se quiera hacer de manera bienintencionada, es necesario imponer estos objetivos a las personas que no estarán de acuerdo. Para imponerlo, se deberá coaccionar y tomar medidas represivas en caso de que no acepten a la autoridad central, por lo tanto, el dirigente se verá obligado a tomar decisiones desagradables como el arresto o el asesinato. Además, este autor realiza una persistente crítica a la economía planificada del socialismo, puesto que es incompatible con la libertad individual, llevando necesariamente a regímenes totalitarios.

Friedman (1966), a su vez, sostenía que la libertad política necesaria para hacer ejercicio de una democracia política requiere de la libertad económica (sea que se elijan políticas socializantes o liberalizadoras de la actividad empresarial); libertad económica que tiende a generar capitalismo, y que, por eso mismo, el socialismo intenta imposibilitar y el estatismo tiende a debilitar.

Según Norberg (2009), el actual debate sobre la globalización y la economía capitalista, presupone que el mundo se está deteriorando rápidamente. Se afirma, en especial, que el mundo se ha vuelto crecientemente injusto. Algo que se repite insistentemente sobre la economía de mercado: "los ricos se vuelven más ricos y los pobres más pobres". Tal afirmación es vista como una ley natural no sujeta a discusión. En realidad, la primera parte es verdad; no todos ni en todas partes, pero los ricos en general se

²⁶ La obra más representativa de Von Mises, *La acción humana: Tratado de economía*, fue publicada por primera vez en 1949. Hayek (2011) publicó en 1944 *Caminos de servidumbre* y en 1960 *Los fundamentos de la libertad*. Stigler publicó *La teoría de los precios* en 1942. Friedmann publicó por primera vez *Capitalismo y libertad* en 1962.

han enriquecido más. Pero la segunda parte es incierta. Los pobres, lejos de empobrecerse más, en las últimas décadas han mejorado. La pobreza extrema ha disminuido y donde era cuantitativamente peor, varios cientos de millones de personas han comenzado a alcanzar una existencia segura y hasta un modesto grado de prosperidad.

Y agrega:

"Entre 1965 y 1998 casi se dobló el ingreso promedio mundial per cápita, de 2.497 dólares a 4.839 dólares al año. Para la quinta parte de la población más pobre del mundo el aumento ha sido mayor, al subir su promedio de ingresos de 561 dólares a 1.137 dólares. Según el Banco Mundial, en China ha ocurrido la más grande y rápida reducción de la pobreza en la historia" (Norberg, 2009:31).

En general, toda esta defensa al sistema capitalista está sujeta a la idea de que el mayor cambio ha ocurrido en la manera de pensar y de soñar de la gente. La televisión y los periódicos aportan ideas e impresiones del otro lado del mundo, ampliando la noción de la gente sobre lo que es posible. Este desarrollo no ha ocurrido a través de una revolución socialista sino, por el contrario, del movimiento durante las últimas décadas hacia una mayor libertad individual. El intercambio internacional y la libertad de elegir han crecido paralelamente; las inversiones y la ayuda al desarrollo han transmitido ideas y recursos, derivándose beneficios de los conocimientos, la riqueza y las invenciones de otros países (Peterson, 2003).

La importación de medicinas y novedosos sistemas de sanidad han mejorado las condiciones de vida. La tecnología moderna y novedosos métodos de producción han mejorado la alimentación. Los individuos tienen más libertad en escoger su ocupación y en vender lo que producen. La discriminación es menor que antes, ya que al capitalismo global no le interesa si el productor es hombre o mujer. La discriminación resulta costosa al rechazar los productos y el trabajo de ciertas personas. Y las estadísticas comprueban que todo esto ha mejorado la prosperidad y reducido la pobreza. Pero lo más importante de todo es la libertad misma, la independencia y la dignidad que la autonomía confiere a gente que ha vivido oprimida (Peterson, 2003).

Berg (2001), por su parte, llega a la conclusión que no es solamente en China donde se está derrumbando el muro. Algo similar está sucediendo por todo el mundo. La gente está descubriendo su derecho a la individualidad. Y tal descubrimiento engendra no sólo el deseo de ser libre, sino también el deseo por tener cosas buenas en la vida, por lograr la prosperidad. Esa mentalidad inspira optimismo. Berg reconoce que la coerción y la pobreza constituyen retrocesos, pues todavía opacan grandes territorios del mundo. Sin embargo, la gente sabe que vivir en un estado de ignorancia y de opresión no es una necesidad natural. Exigirán libertad y democracia. El objetivo de los sistemas, tanto político como económico, debe ser darles esa libertad.

Por otra parte, la línea argumental de la presente investigación nos lleva a reconocer y adoptar una reflexión crítica del sistema capitalista (Moral y Raimond, 1986; Habermas, 1995, 2013; Woods, 2000; Perrault y otros, 2001; Bell, 2006; Senet, 2009; Verdú, 2009; Streeck, 2013; Piketty, 2014). No hace falta indagar demasiado para observar cómo el nuevo paradigma económico capitalista ha penetrado con lamentables consecuencias para la sociedad.

Desde el siglo XIX, el marxismo (Marx, 2000; Marx y Engels, 2002) constituyó el primer intento teórico, crítico y científico para desarticular las bases fundamentales del capitalismo y crear un sistema evolucionado que lo trascendiera. La crítica de Marx a los economistas capitalistas (Adam Smith y David Ricardo, principalmente) reside en que sus análisis económicos son ahistóricos (y, por lo tanto, idealista), puesto que toman a la mercancía, el dinero, el comercio y el capital como propiedades naturales innatas de la sociedad humana, y no como relaciones sociales productos de un devenir histórico y, por lo tanto, transitorias.

Marx y Engels (2002) proponen que los trabajadores tengan un acceso a los medios de producción en forma institucionalizada, es decir, utilizando las instituciones públicas del Estado para que los trabajadores obtengan medios de producción y así evitar que la burguesía vaya concentrando cada vez más los medios de producción y la propiedad. Con el acceso a los medios de producción a los trabajadores, se lograría una sociedad sin clases

sociales, donde todos vivan con dignidad, sin que exista la acumulación de propiedad privada sobre los medios de producción por unas cuantas personas, porque supone que esto es el origen y la raíz de la división de la sociedad en clases sociales.

En las décadas posteriores, la principal crítica al capitalismo siguió dependiendo de la ideología marxista, aunque ya comenzando el siglo XX, el marxismo tomó diversos rumbos. Entre los que más destacan, fue la línea seguida por los reformistas (socialdemócratas), que terminaron por aceptar el capitalismo y desde dentro alcanzar el socialismo; y la línea seguida por los comunistas, que exigía una revolución social para alcanzar la dictadura del proletariado.

A mediados de la década del 50, se consolida la Escuela de Frankfurt, en un intento por rescatar las ideas de Marx, pero repostulando teóricamente las condiciones sociales e históricas en las cuales se fundó el marxismo (Horkheimer, 2000²⁷; Adorno y Horkheimer, 2007; Marcuse, 2010; Habermas, 1995).

También es de significancia el aporte de la vertiente postmarxista a través de Laclau (2012) quien realiza un exhaustivo análisis del capitalismo globalizado, definiéndolo en cuanto sistema internacional estructurado como una cadena imperialista y que ha ocasionado una dominación capitalista. Su crítica apunta hacia diversas rupturas que tienen su origen en las crisis medioambientales, en el desempleo masivo y en el desequilibrio económico.

Foucault (2012) por su parte, en su obra *Vigilar y Castigar* de 1975, orienta su crítica al capitalismo respecto de los dispositivos de poder que ha generado este sistema. Señala que la concepción de poder capitalista se materializa como un ente objetivo institucional, ya sea bajo la forma de Estado o el ejército y que ese poder es una relación social que existe más allá de las fronteras del Estado y grupos de individuos. Se trata de

²⁷ Horkheimer publica por primera vez en 1937 la *Teoría tradicional y teoría crítica* y da nombre a la denominación de "teoría crítica" como se conoce el corpus teórico de la Escuela de Frankfurt, también llamados neo-marxistas. *La dialéctica de la ilustración* de Adorno, en colaboración con Horkheimer, se publicó por primera vez en 1947.

poderes cada vez más sólidos y microscópicos, que se ejercen sobre los individuos en sus comportamientos cotidianos y hasta en sus propios cuerpos.

El estructuralista radical Baudrillard (2009) señala que el problema fundamental del capitalismo contemporáneo ya no es la contradicción entre "maximización de la ganancia" y "racionalización de la producción" (en el nivel del empresario), sino entre una productividad virtualmente ilimitada (en el nivel de la tecnoestructura) y la necesidad de dar salida a los productos. En esta fase, para el sistema es vital controlar no sólo el aparato de producción, sino además la demanda de consumo; no sólo los precios, sino además lo que será demandado a ese precio. La idea es quitarle al comprador el poder de decisión para transferírselo a la empresa, donde puede ser manipulado.

En un incisivo y agudo análisis, Deleuze y Guattari en 1972 y 1980²⁸ publicaron *Capitalismo y Esquizofrenia* (1985) donde postulan que el Estado capitalista organiza sus fallos como condiciones de su funcionamiento. Debido a que su único fin es la riqueza abstracta y su realización bajo otras formas que las del consumo, se instaure una esclavitud incomparable, una servidumbre sin precedentes. Ya ni siquiera hay señor, ahora solo esclavos mandan esclavos. Y agregan:

"Sin embargo, la máquina capitalista, en tanto que se establece sobre las ruinas más o menos lejanas de un Estado despótico, se encuentra en una posición por completo nueva: la descodificación y la desterritorialización de los flujos. El capitalismo no se enfrenta a esta situación desde afuera puesto que de ella vive y encuentra en ella a la vez su condición y su materia, y la impone con toda su violencia" (Deleuze y Guattari, 1985:39).

Con todo, se puede visualizar un escenario complejo y problemático fruto de la sociedad capitalista. Verdú (2009:48) hace patente las crisis que ha generado el capitalismo en el transcurso de la historia:

"Desde que el capitalismo existe, las crisis han ido presentándose con una periodicidad de veintidós meses entre 1854 y 1919, y con un intermedio de tres trimestres en las dos últimas décadas. En casi todas tuvo que intervenir el gobierno para restablecer el equilibrio, pero siempre sobre un diferente

²⁸ *Capitalismo y esquizofrenia* es una obra teórica en dos volúmenes (*El Anti-Edipo* de 1972 y *Mil Mesetas* de 1980).

solar [...]. Con ello, no se estaría asistiendo a ninguna cosmética [...], sino sencillamente a la torsión capitalista necesaria para cumplir sus imprescindibles metamorfosis en cuanto organismo vivo".

Sin embargo, la diferencia con otros periodos de la historia, es que, en esta ocasión, el sistema parece removerse no para reacomodarse, sino que muestra signos de angustia y señales de impensable consternación (Verdú, 2009).

Sennett (2009) aporta un interesante análisis, considerando de partida al capitalismo como proveedor de una cultura de la superficialidad. Para ello, estudia las competencias del individuo, la evolución de las instituciones y las formas de consumo inspiradas en los proyectos libertarios de los años sesenta. Señala que ahora emerge la fragmentación de la vida social, la disociación del poder y de la autoridad en el plano político y la fractura entre el éxito personal y el progreso social. En este sentido, Sennett está convencido de que asistimos a una verdadera deriva no progresista de la cultura neocapitalista, además de enfatizar en los tres desafíos que se imponen al individuo: 1) ser capaz de definirse a través de constantes mutaciones profesionales, 2) dar la talla en una sociedad en la que el talento ya no se valora y 3) buscar un lugar desde el cual mantener los vínculos con el pasado.

Bell (2006) apunta a las contradicciones culturales que genera el capitalismo, en relación con el avance de la tecno-economía y su lógica utilitaria y racional, con la política, abanderando la igualdad como meta y la cultura, irracional, hedonista, que busca la realización del individuo.

Es pertinente tener en cuenta la configuración estructural de fondo que sostiene un escenario mundial como el de hoy. Los seres humanos nos enfrentamos a nuevas formas de socialización a nivel planetario, a nuevos canales para el intercambio de información, a nuevas relaciones laborales y, por ello, a nuevas construcciones identitarias, originando lo que los posmodernos llaman la fragmentación del sujeto, es decir, la pluralidad de voces, la construcción y la reconstrucción de las individualidades: “una pizarra en blanco donde las identidades se esparcen y se crean permanentemente” (Gergen, 2003:315).

Según Castells (2005), el capitalismo, como sistema económico predominante, se ha reestructurado en torno a nuevas relaciones. Existe una mayor flexibilidad en la gestión, una tendencia hacia la descentralización de las empresas, un aumento del poder del capital frente al del trabajo, una individualización y diversificación en las relaciones de trabajo, la incorporación de la mujer en los procesos productivos, una disminución del Estado de bienestar, una integración global de los mercados, un desarrollo desigual.

Es evidente que la nueva faceta del capitalismo busca la supremacía del capital global y el trabajo local, además del énfasis en los procesos productivos donde se propone una individualización de las tareas y una fragmentación del trabajo. Todas estas tendencias contradictorias derivadas de conflictos y estrategias existentes en la actualidad, especialmente a nivel político, muchas veces ponen en juego valores opuestos, contribuyendo a una polarización social importante²⁹.

El economista francés, Thomas Piketty (2014), documenta la creciente concentración de la riqueza en manos de una pequeña élite económica y defiende, de forma convincente, el argumento de que estamos volviendo al “capitalismo patrimonial”, en el que las altas esferas de la economía están dominadas no solo por los ricos, sino también por los herederos de esa riqueza, de modo que el nacimiento tiene más importancia que el esfuerzo y el talento.

Hoy en día, y producto del modelo neoliberalista, se manifiestan en el mundo laboral una serie de consecuencias visibles (Hargreaves, 1997; Dubar, 2002; Holloway, 2011; Adolfo, 2012; Vargas, 2012). Es importante destacar estos efectos en el trabajo, pues

²⁹ Es interesante el ensayo de Geoff Mulgan: *Después del capitalismo* (2009). “Contemplo en qué se podría convertir el capitalismo al otro lado del desplome. No pronostico ni el resurgimiento ni el colapso. Sugiero más bien una analogía con otros sistemas que en el pasado parecieron igualmente inmutables. En las primeras décadas del siglo XIX las monarquías europeas parecían haber visto la desaparición de sus enemigos revolucionarios, cuyos sueños fueron enterrados en el fango de Waterloo. Los monarcas y los emperadores dominaban el mundo y habían demostrado ser extraordinariamente adaptables. Al igual que los defensores del capitalismo de hoy, sus partidarios podían sostener plausiblemente que las monarquías tenían sus raíces en la naturaleza. Entonces lo natural era la jerarquía; hoy es la codicia individual. Entonces se había experimentado la democracia de masas y demostró ser un fracaso. Hoy el socialismo es visto del mismo modo, como un experimento bienintencionado que fracasó porque estaba en contra de la naturaleza humana”.

muchos de los problemas profesionales a nivel docente, tienen su génesis en esta dinámica neoliberal.

Ya en 1936, Keynes (2003) señalaba que el mercado autorregulado o de libre competencia no puede resolver por sí sólo los desequilibrios de la crisis y el desempleo, como se pensaba en forma predominante hasta la década de los años treinta por parte de la escuela económica neoclásica. El desempleo intermitente, característico de las etapas de crecimiento económico, que pasa a ser desempleo involuntario en las crisis de largo plazo, requieren, según el autor, de la intervención estatal. El Estado debe intervenir regulando el mercado financiero y las tasas de interés y aumentando la demanda agregada mediante la inversión (obras públicas y subsidios). Esto permitiría retornar al círculo virtuoso del crecimiento y al aumento del empleo. El Estado no debe ser productor, pero si favorecer a estos. Keynes, junto con Polanyi (1997) fueron los artífices del Estado de Bienestar que, décadas más tarde, se impondría en muchos Estados de Occidente.

Coriat (2001), a su vez, fundamenta que el trabajador asalariado pierde su “oficio-saber” subordinándose al ritmo del cronómetro, a la parcelación de las tareas tayloristas y a la cadena de producción masiva fordista. La ciencia y la tecnología logran así, aumentar la productividad del trabajo humano despojándolo a la vez, de sus saberes de oficio y sujetando definitivamente al hombre como entidad psicobiológica a la eficiencia organizacional y a las necesidades de los objetivos productivos de las empresas y del Estado. El individuo-ciudadano-productor pasa a ser, desde la visión eficientista-tecnológica, un recurso humano o un factor de la producción.

Además, podemos hablar de un nuevo panorama laboral que demuestra una tendencia a la utilización de nuevas configuraciones, como la relación con el cliente, la empresa-red, el dualismo cliente-proveedor (calidad total), la desburocratización, el funcionario público visto como un profesional del servicio (Dubar, 2002).

Para Hargreaves (1997:151), el trabajo de hoy tiende a disminuir en lo prescrito y a aumentar en la exigencia. Es lo que el autor llama “organización postfordista”, es decir:

“...una visión mercantilista, del empleo flexible, de la flexibilidad funcional, de tareas adicionales al trabajo y de un aumento de la responsabilidad en contraposición con el antiguo modelo keynesiano, de la burocracia y del Estado de bienestar”.

Más adelante, volveremos a este tema y a las influencias que se aprecian en las escuelas como organizaciones y sobre todo, en la profesión docente.

Por otra parte, es importante destacar que hoy en día, se ha impuesto un modelo de gestión laboral por competencias, que intentan abarcar tres saberes fundamentales (saber hacer, saber ser y saber estar) con el fin de lograr la eficiencia en los procesos productivos ejecutados por los individuos. El trabajo, en general, ya no se percibe como una cualificación, sino que se trata de que cada trabajador invierta en sus capacidades. Esto ha llevado a orientar los planes y programas de estudio en muchos países, utilizando como modelo, el aprendizaje por competencias, otorgándole al individuo un carácter finalista antes que procesual³⁰.

Por lo tanto, las políticas laborales en la era neoliberal tienen como fundamento, el sujeto, como individuo, será un factor de la producción, en donde su coste y productividad laboral, serán los “valores sociales centrales” como materia de desregulación laboral. El nuevo derecho laboral tendrá por objeto al individuo frente al colectivo y a limitar el accionar del Estado en el amparo del trabajador frente al capital. Esta individuación del trabajador también ha sido privilegiada frente a la regulación del conflicto laboral a fin de que el sindicato, en tanto colectivo, pierda protagonismo. Al convenio colectivo de trabajo como institución de ciudadanía social, se le buscó descentralizar y adecuar a las modalidades de flexibilidad laboral y contractual (Luengo, 2003; Marcuse, 2010; Sommer, 2011; Ovejero, 2014).

Como se aprecia, se perciben profundos cambios a propósito del modelo económico imperante, afectando los comportamientos individuales, sociales y laborales, las relaciones familiares, los sistemas políticos y, también, la configuración moral de la sociedad.

³⁰ Sin embargo, una mirada más amplia de las competencias, la podremos encontrar en los próximos capítulos y abordada en mayor profundidad en el análisis de de la recogida de datos.

De hecho, importantes contribuciones reflexivas acerca del capitalismo y la moral, las encontramos en Comte-Sponville (2004:19-20) quien intenta confrontar dos conceptos, a primera vista, poco compatibles como son "moral" y "economía":

"La pregunta moral ("¿Qué puedo hacer?") se nos plantea a cada uno de nosotros, sea cual sea el oficio y con independencia que seamos accionistas o jefes de empresa. Es bien obvio que sucede lo mismo con lo que se podría llamar la pregunta económica ("¿Qué puedo poseer?"). El más rico o el más pobre entre nosotros no permanece al margen de la moral ni de la economía. Trabajar, ahorrar, consumir, y hay que hacerlo, consiste en participar en el sistema, quiérase o no; esa es la justificación de la interrogación sobre su moralidad [...]. El bien (en el sentido moral del término) y los bienes (en el sentido económico) no siempre forman una buena pareja".

En esta línea, Young (2006:8) defiende la idea de que el capitalismo moral es posible:

"El buscar utilidades de mercado a través de los negocios y las diferentes profesiones es algo honorable y que tiene valor [...]. Considero que todos podemos en realidad ir a trabajar cada día, bien sea a un pequeño negocio o grande, sintiéndonos genuinamente felices y orgullosos de nuestros compromisos profesionales".

Desde estos puntos de vista, parece ser que la moral y el capitalismo constituyen ejes contradictorios pero parcialmente remediabiles. La neutralidad filosófica que propone el capitalismo invita a una regeneración moral de los individuos y de las estructuras sociales para lograr un equilibrio vital (Termes, 2004).

Finalmente, se destacan los análisis y proyectos alternativos que han aparecido en las últimas décadas, a raíz de los negativos efectos que ha provocado el capitalismo. Yunus (2011) señala que las empresas sociales son un modelo de empresa innovador, que fomenta la idea de crear empresas para ayudar a resolver algún problema social y no para maximizar los beneficios. El objetivo de este modelo no es otro que hacer frente a las necesidades más acuciantes de la humanidad, sobre todo a la pobreza. Todas y cada una de las empresas sociales crean empleo, buenas condiciones de trabajo y, naturalmente, abordan

una patología social específica, como la falta de escuelas, de atención sanitaria y de alimentos.

En esta línea, resaltan también las propuestas de García y otros (2006) acerca de la dimensión cooperativa de una economía solidaria para la transformación social; del análisis neomarxista y neoweberiano de Pérez (2011) donde reinterpreta el significado de "clase social" otorgándole una nueva dimensión a favor de la acción colectiva, según el nuevo escenario mundial; o de la propuestas de Felber (2011) acerca de la economía del bien común, que coloca en el centro del sistema económico a los seres humanos y a todos los seres vivos, así como las relaciones que se producen entre ellos, obligando a los actores económicos a que se comporten y organicen de forma humana, cooperativa, solidaria, ecológica y democrática.

Si bien es evidente que todo este panorama descrito a propósito del capitalismo es producto de una confluencia de variables mucho más compleja, donde se deben asumir las influencias, muchas veces nefastas, de un modelo económico como el capitalismo.

1.3.3. Paradigma informacional

La evolución comunicacional desarrollada y actualizada de manera intensiva desde hace pocas décadas ha sido parte protagonista de los cambios provocados en la sociedad contemporánea.

Este avance sin precedentes ha permitido que los nuevos canales de comunicación provocaran también nuevas formas de interrelación social al proveer de dispositivos capaces de trascender los habituales límites de tiempo y espacio dentro un contexto comunicativo, y de ofrecernos el acceso a una fuente inagotable de información en tiempo real.

Este nuevo escenario del que somos parte, ha sido intensamente estudiado desde la década de los sesenta a través de diversas disciplinas y con diversos enfoques. Estudios relevantes acerca de la problemática de la información y el despliegue de toda una tecnología asociada a ella, los podemos encontrar en investigaciones acerca del comportamiento informacional (Dervin, 1989; Kuhlthau, 1991; González Teruel, 2011); el determinismo y la autonomía de las tecnologías de la información (Winner, 1979; Smith y Marx, 1997); la sociedad red e impacto de internet en la sociedad (Abbate, 1999; Castells, 2003, 2005; Ortiz del Amo y Velp; Van Dijk, 2012); y los diversos estudios acerca de la sociedad del conocimiento, tanto en sus efectos a nivel cultural, social, laboral, como la relación existente entre conocimiento e información (Machlup, 1962; Druker, 1969; Masuda, 1984; Mattelart, 2007; Megías, 2007; González de la Garza, 2008; Peres y Hilbert, 2009; Salvat y Serrano, 2011) y el papel de la formación del profesorado en este nuevo escenario (Delgado, 2013).

En primer lugar, es necesario señalar que los avances en las comunicaciones no son una realidad nueva. Desde la prehistoria, el ser humano ha intentado perfeccionar los mecanismos comunicacionales en virtud de las ventajas que genera un intercambio de mensajes, desde el punto de vista de la convención, de la precisión, de la rapidez y del almacenamiento. Esta permanente búsqueda llevó al ser humano a perfeccionar el uso de un lenguaje que, en adelante, pasaría a formar parte de su repertorio cultural y genético.

La certeza de que las comunicaciones constituyen la base cultural para el progreso de cada nación o pueblo, o incluso, más allá, que serviría para imponer bases ideológicas, dominar territorialmente o ganar guerras³¹, ha llevado a una permanente creación de nuevos y, cada vez más sofisticados, aparatos para la eficacia en la comunicación humana (De Fleur y Rokeach, 1993).

³¹ Según De Fleur y Rokeach, en su libro *Teoría de la comunicación de masas* (1993), la explicación de por qué el Hombre de Neanderthal se extinguió de improviso en la línea evolutiva humana, y no así el Hombre de Cromagnon, aunque fueron más o menos contemporáneos, radica en que este último disponía de un repertorio comunicacional y lingüístico mucho más complejo que el primero.

Con la aparición del telégrafo eléctrico a mediados del siglo XIX, se iniciaría un ingente desarrollo en el ámbito de las telecomunicaciones, donde el teléfono, la radio, el módem y el móvil han constituido la renovación y adaptación material de la comunicación a distancia, provocando, como decíamos, importantes cambios en los procesos comunicativos de la sociedad. La rapidez de la información es una barrera que ya está superada, mientras que la localización geográfica de la información se dispersa por todo el mundo.

Las tecnologías de la información y la comunicación, por lo demás, se asentaron sigilosamente en el campo militar en la década de los 50 del siglo pasado, desarrollando programas de redes de comunicación a gran escala y con fines estratégicos, para luego, a finales de los años 60, entrar en los laboratorios de Estados Unidos, donde se daría forma a lo que hoy conocemos como Internet (Guazmayán, 2004) y que se constituiría como el más revolucionario canal de comunicación. Años más tarde, se expandiría a las grandes empresas, luego en las oficinas y, finalmente, en el hogar ya a partir del año 2000.

Si bien la proporción de usuarios de Internet en todo el mundo no supera el 40% del total de la población mundial, se observa un importante crecimiento en los últimos diez años, de un 600% en promedio. A su vez, llama la atención el explosivo aumento de usuarios de Internet en lugares como África (crecimiento superior a un 5.000%), Oriente Medio (3.000%) y Latinoamérica (1.500%)³².

Junto con ello, el perfeccionamiento de los sistemas ópticos y satelitales y la profusión de los sistemas digitales de comunicación, permitieron que ordenadores, portátiles, "tablets" y, sobre todo, los móviles ("smartphones" o teléfonos inteligentes) se constituyeran en los canales físicos idóneos para el uso de Internet, ocasionando que casi la mitad de la población mundial a 2013, esté conectada en línea³³.

³² Un importante dato "electrónico" si se quiere indagar en interesantes estadísticas y estudios de mercado serios acerca de Internet y su uso a nivel mundial. Disponible en <http://www.internetworldstats.com>

³³ En 2013, la UIT (Unión Internacional de Telecomunicaciones) presentó un informe de datos y cifras relativo a las TIC. En él, se señala: "En 2013, se registran casi tantos abonados a servicios móviles celulares que habitantes en el mundo, y más de la mitad de ellos en la Región Asia-Pacífico (3.500 millones del total de 6.800 millones de abonados). A medida

El elevado índice de penetración de las tecnologías de la comunicación a nivel mundial, es una realidad. Por ello, el paradigma informacional, a pesar de ser una cuestión vital en el desarrollo de la supervivencia y la socialización desde tiempos prehistóricos, es hoy cuando su prolífico desarrollo ha penetrado, más que nunca, en las profundas raíces relacionales del tejido social actual.

El concepto de "sociedad de la información"³⁴ utilizado para caracterizar este nuevo paradigma permite, precisamente, entender y percibir un nuevo tipo de sociedad en el que la captación, almacenamiento, transmisión y cómputo de información es la acción socioeconómica más importante. Y, precisamente, esta generalización de la capacidad masiva de captación, transmisión, cómputo y almacenamiento de la información lleva a una profunda reconfiguración de la organización económica y social (Webster, 1995). De ahí que este concepto haga referencia a la creciente capacidad tecnológica, que permite replantear la estructura de las relaciones sociales, económicas, culturales y políticas, de acuerdo a los desarrollos existentes en la infraestructura de telecomunicaciones.

Las sociedades de la información surgen del establecimiento de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la cotidianidad de las relaciones humanas, culturales, políticas y económicas en el seno de una cultura. La eficacia de estas nuevas tecnologías

que la tasa de penetración de los servicios móviles celulares se aproxima al 100% y se logra la saturación del mercado, las tasas de crecimiento han descendido a sus niveles más bajos en los países desarrollados y en los países en desarrollo. A nivel mundial, la tasa de penetración de los servicios móviles celulares alcanza el 96%; 128% en los países desarrollados y 89% en los países en desarrollo". Además, en su informe, la UIT presenta un despliegue estadístico mundial detallado tanto del uso de dispositivos móviles, como la conexión a Internet y el acceso a banda ancha. Además, no pasa desapercibido el alentador y tal vez utópico mensaje del Director de la Oficina de Desarrollo de las Telecomunicaciones de la UIT: "Tengo el placer de presentar la última versión de Datos y cifras relativos a las TIC, que revela un crecimiento continuo y casi universal en la aceptación de las TIC. Cada día el número de abonados a servicios móviles celulares se acerca más al número de habitantes de la Tierra. Es una noticia apasionante. La revolución móvil está dando autonomía a los habitantes de países en desarrollo proponiéndoles aplicaciones TIC en educación, salud, administración pública, banca, medio ambiente y actividades comerciales. Celebremos este milagro de los sistemas móviles que sin lugar a duda acelerará nuestro ritmo para alcanzar el desarrollo sostenible". Disponible en: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2013-s.pdf#search=estadisticas%20movil>

³⁴ El concepto de "sociedad de la información" fue creado por Machlup (1962) en su obra *The production and distribution of knowledge in the United States*, al proponer que el número de personas que se dedicaban a manejar y procesar información era mayor que el de los empleados que realizaban tareas basadas en un esfuerzo físico. Por otro lado, y como veremos luego, surge también el concepto de "sociedad del conocimiento" que fue utilizada por primera vez por el filósofo de la gestión empresarial, Peter Drucker, en su libro *La era de la continuidad* (2008) publicado en 1969. En el decenio 1990-2000 fue profundizado en una serie de estudios (Mansell y Wehn, 1998; Mansell, 2000, 2002, 2003; Nico Stehr, 1994, 2000a, 2000b, 2000c).

modifica en muchos sentidos la forma en la que es posible desarrollar muchas actividades propias de la sociedad moderna. Internet y otras redes informáticas, incluyendo las redes sociales y mundos virtuales, definen un dominio electrónico y digital donde las TIC se desarrollan y consolidan globalmente.

Como decíamos, el desarrollo de las TIC ha supuesto un avance no solo en términos de innovación tecnológica, sino también, en la generación de nuevos modos de interacción social y nuevos modos de acceso al conocimiento. Por ello, algunos especialistas hablan del nacimiento de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC), que se corresponde con el surgimiento de un espacio digital, donde se extiende nuestra vida como ciudadanos. De esta forma, lo que estamos presenciando es una innovación social, cultural y política a gran escala (Rubén, 2012).

En efecto, autores como Drucker (1969) y Bell (1973)³⁵ destacaron que el conocimiento sería el principal factor de creación de riqueza en la sociedad del futuro, ya que los múltiples flujos de información emergentes en la sociedad acabarían por facilitar el acceso al saber y al conocimiento.

En este sentido, diversas organizaciones de carácter mundial han establecido las diferencias sustantivas que existen entre "información" y "conocimiento". La UNESCO (2005), por ejemplo, señala que estos conceptos no son sinónimos. La información se compone de hechos y sucesos, mientras que el conocimiento se define como la interpretación de dichos hechos dentro de un contexto, encaminada a alguna finalidad. El concepto pluralista de sociedades del conocimiento va más allá de la sociedad de la información ya que apunta a transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo

³⁵ La obra de Bell (2006b) *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social* fue publicada en 1973. En él advierte una transición hacia un modelo basado en la información y el conocimiento, cuyas consecuencias alcanzan a las relaciones de poder, la estratificación social y la reconfiguración de los valores políticos, sociales y culturales. Para Bell, son las tecnologías de la información las que dan proyección a la ruptura histórica sobre los modelos y períodos previos, y discrepa de la validez de los planteamientos ideológicos de la izquierda. La lucha de clases ya no es, a su juicio, la ley de la historia, sino que las fuerzas de transformación e innovación radican en el nuevo papel del conocimiento, de la información, la educación y el capital humano.

al desarrollo sustentable. En suma, la "sociedad del conocimiento" es una evolución de la "sociedad de la información":

"El auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha creado nuevas condiciones para la aparición de sociedades del conocimiento. La sociedad mundial de la información en gestación sólo cobrará su verdadero sentido si se convierte en un medio al servicio de un fin más elevado y deseable: la construcción a nivel mundial de sociedades del conocimiento que sean fuentes de desarrollo para todos, y sobre todo para los países menos adelantados" (UNESCO, 2005:29).

También para la ONU (2003, 2005), no es lo mismo información que conocimiento, así como también se percibe la diferencia entre "Sociedad de la información" y "Sociedad del Conocimiento". La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos y en la importancia de la información como un bien económico. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. Una sociedad del conocimiento debe garantizar el acceso democrático a la información y el aprovechamiento compartido del saber³⁶.

En todo este debate es cierto que existen nudos problemáticos acerca del verdadero alcance que ha tenido el paradigma informacional (y del conocimiento) en la sociedad. Por ello, la misma ONU plantea la necesidad de una Sociedad de la Información integradora y verdaderamente interconectada a escala mundial, donde las TIC pueden jugar un papel esencial para reducir la pobreza, aumentar la alfabetización, combatir el hambre, mejorar la salud de los pueblos, garantizar la sustentabilidad y promover la igualdad de géneros, colaborando así a lograr un mundo más próspero y justo (2003, 2005).

El énfasis actual que ponen instituciones globales como la ONU no hace más que advertir acerca de los puntos críticos que puede ocasionar el desarrollo de una sociedad informacional. La mercantilización de la información, la información y el conocimiento

³⁶ Tanto la UNESCO como la ONU han sido protagonistas en el análisis, evolución e impacto del nuevo paradigma informacional en las últimas décadas. Para ello, se destaca la publicación de la UNESCO en 2005 de su informe mundial: *Hacia las sociedades del conocimiento*. Por su parte, la ONU (a través de la Unión Internacional de Telecomunicaciones) organizó en 2003 en Ginebra y 2005 en Túnez, la *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*.

como medio de poder y dominación, la desigualdad de acceso, la imposición paradigmática, la manipulación de los *mass media* y la desestructuración local de las redes de información, entre otros, son los riesgos que hay tener en cuenta para un desarrollo humano equitativo a nivel mundial.

Sierra (2009) señala que las corporaciones transnacionales, a través de su poder financiero invierten grandes sumas de dinero en políticas de I+D, privatizando el uso y explotación productiva de las innovaciones tecnológicas a nivel de las comunicaciones. Por ello, podría decirse que las nuevas tecnologías de la información estructuran decisivamente el nuevo orden económico internacional, pasando los estados nacionales a ser dependientes de las prácticas y flujos del capital transnacional (Sierra, 2009). Así, a nivel mundial, el control de la información es una necesidad estratégica de la economía, ya que hoy junto a las redes emergentes de descentralización y cooperación social subsisten y se refuerzan redes formales de administración y control mucho más eficaces. O, en otros términos, los nuevos dispositivos mediáticos son una forma de saber y transformación tanto como una herramienta de poder y control de la mediación social.

Mattelart (2007), a su vez, alude a la imposición del paradigma informacional, señalando que la noción y el proyecto de "sociedad de la información" han adquirido la condición de evidencia sin que los ciudadanos hayan podido ejercer su derecho a un verdadero debate. La situación ha comenzado a cambiar al comienzo del presente milenio.

"Hacer inteligibles las contradictorias apuestas de la construcción social, no ya de una sociedad global de la información, sino de la pluralidad de las sociedades del conocimiento" (Mattelart, 2007:12-13).

Castells (2005) señala que la presencia y evolución de este paradigma, sumado a la configuración tecno-económica de la sociedad, está involucrando al ser humano en una interacción global y virtual, que se organiza en redes, se comunica mediante flujos y se multiplica en las posibilidades de acción. Sin duda que está influyendo inevitablemente en la reconfiguración de la base material de la sociedad.

Y sigue:

“Los principales procesos dominantes de nuestra sociedad se articulan en redes que conectan diferentes lugares y asignan a cada uno, un papel y un peso en una jerarquía de generación de riqueza, procesamiento de la información, y creación de poder, que en definitiva condiciona el destino de cada localidad” (Castells, 2005:492).

El mundo está interconectado socialmente de manera asimétrica y en tiempo real, como suele decir este autor. Un mundo que tiende a organizarse en grandes aglomeraciones difusas con una infraestructura discontinua. Es la herencia de lo que podríamos llamar el capitalismo.

“Lo global podría organizarse en torno a centros direccionales, tecnológicos y residenciales de elite conectados entre sí por comunicaciones de larga distancia y redes electrónicas, mientras que la población podría individualizar su hábitat en la difusión urbana descrita (...). Un mundo estructurado globalmente en su centro y desestructurado localmente en múltiples periferias” (Borja y Castells, 2004:13).

La creación de un nuevo sistema comunicacional basado en redes informáticas interactivas, ha llevado a que nuestras sociedades occidentales se estructuren cada vez más en torno a “una posición bipolar entre la red generada y el propio yo” (Castells, 2005:33), más aún cuando la relación cambiante de esa red, determina la suerte de los ciudadanos. Aquí surge, para Castells, la identidad-red, construida a través de la mundialización, y con una gran carga simbólica.

Insertos inevitablemente en la interconexión, se van configurando nuevos modos discursivos, nuevas formas dialógicas, donde las autopistas de la información nos transportan hacia horizontes antes inexpugnables.

Dicho esto, la presente tesis doctoral incluye dentro de su análisis, precisamente este nuevo escenario tecnológico en relación con la profesión docente y la manera en que ha venido influyendo en las prácticas pedagógicas, pero sobre todo, en la configuración de una imagen profesional que se enfrenta a nuevas y desconocidas herramientas.

1.3.3.1. Cultura cibernética, identidad digital y redes sociales

Este impoluto escenario comunicacional descrito ha favorecido un sincretismo sin precedentes. Cultura y cibernética, fusionadas, han desplegado un potencial que va más allá del simple uso de las máquinas y más allá de nuevas formas de expresión de una sociedad. Existe una relación demasiado compleja que pone en juego una dependencia irreductible y recíproca. La cibercultura es el resultado de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información de un sujeto histórico que ha ido configurando, con su propia capacidad para crear cultura, nuevos lenguajes, nuevas identidades, nuevos aprendizajes.

Según Lévy (2007:1), la cibercultura es "el conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales), de las prácticas, de las actitudes, de los modos de pensamiento y de los valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del ciberespacio".

De ello se desprende que la cibercultura no se reduce solo a los componentes de carácter simbólico, sino que además se integran las técnicas, los artefactos y los entornos culturales.

Según los diversos estudios acerca de la cibercultura (Dodge y Kitchin, 2001; Silver y Massanari, 2006; Ricardo, 2009; St.Amant y Sapienza, 2011; Gajjala, 2012; Ma, 2014; Kremer y Müller, 2014), es posible advertir que se trata de un fenómeno nacido a la luz del desarrollo de un conjunto de dimensiones prácticas que se fueron fraguando conforme el paradigma informacional se fue complejizando y la comunicación virtual comenzaba a instalarse en la sociedad. La generación paulatina de un lenguaje digital, de un espacio digital, de una interrelación digital, de un ciudadano digital (con identidad digital), de un nativo digital no hicieron más que apuntalar las bases de una nueva y revolucionaria cultura, basada en la virtualidad, la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad³⁷.

³⁷ Kerckhove (1999a) reconoce la *cibercultura* como la tercera era de la comunicación, en la que se habría configurado un lenguaje todavía más universal que el alfabeto: el lenguaje digital. Una era que habría seguido a las de la oralidad y la

Silva (2010:100) agrega respecto al concepto de cibernsiedad:

"La cibernsiedad constituye un privilegiado escenario postmoderno en donde podemos visualizar la interconexión y fusión de ciertos componentes arquetípicos con las últimas manifestaciones de la cultura tecnológica. Efectivamente, es posible entender los medios de comunicación como prolongaciones del hombre. Las avanzadas tecnologías de información y comunicaciones nos introducen en la sucesiva conformación de ambientes culturales. Cada nuevo medio de comunicación transforma la forma como creamos y nos comunicamos, modificando además al sistema de medios de comunicación en el ambiente cultural vigente".

En general, se destaca el aporte analítico y conceptual acerca de la realidad virtual, de Gubern (1996), y de diversos autores como Biskerts (1999) quien le asigna a la cibercultura un carácter transitorio, que terminaría convirtiéndose en una cultura electrónica. Joyanes (1997) y Plug (2009), por su parte, describen aspectos tales como los cambios sociales de la revolución informática, los factores del cambio que han conducido a la cibercultura y un análisis de la nueva sociedad: la cibernsiedad, centrada en los valores éticos asociados al cambio. Ríos (2014) expone las tres fases del conocimiento por las que ha atravesado la humanidad al adoptar diferentes tipos textuales para construir, almacenar y comunicar el saber: el tipo textual oral, el tipo textual escrito y el tipo textual de la multimedia. Santos (2014) aporta elementos para proponer una epistemología crítica de la cibercultura, constituida como un campo privilegiado de investigación para la comunicación humana. Finalmente, se puede encontrar un acceso a los conceptos claves que se han ido fraguando en la cibercultura, como "inteligencia artificial", "ciberfeminismo", "ciberpunk", "gobierno electrónico", entre otros, en una importante recopilación de estudios dirigida por Bell y otros (2004).

Por otro lado, los blogs, el correo electrónico, el chat, los juegos simulados, los buscadores y, sobre todo, las redes sociales, están generando flujos de información a escala global, afectando la propia identidad del sujeto.

escritura. Kerkchove, además, propone comprender la cibercultura desde tres grandes características: la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad.

En particular, las redes sociales (como Facebook, Twitter u otras) constituyen un ejemplo de la incidencia que ha tenido la tecnología digital en la vida diaria de las personas; por ello, el análisis de las redes sociales (relacionado con la teoría de redes) ha emergido como una metodología clave en las ciencias sociales.

En el lenguaje cotidiano se ha utilizado libremente la idea de "red social" durante más de un siglo para denotar conjuntos complejos de relaciones entre miembros de los sistemas sociales en todas las dimensiones. En 1954, Barnes³⁸ comenzó a utilizar sistemática y científicamente el término para mostrar patrones de lazos en grupos delimitados, como tribus o familias y categorías sociales, como género o etnia (Freeman, 2004).

Posteriormente, académicos como Granovetter (1973)³⁹; Borgatti (1992, 2005, 2009); Wasserman y Faust (1999); Wellman (1999); Berkowitz (2006); Knoke y Yang (2008); Kilduff y Krackhardt (2008); White (2008) y Burt (2012) expandieron el análisis sistemático del uso de redes sociales.

El análisis de las redes sociales ha pasado de ser una metáfora sugerente para constituirse en un enfoque analítico y un paradigma, con sus principios teóricos, métodos de software para sus análisis y líneas de investigación propios. Todo ello, ante la irrupción de redes sociales de carácter mundial, convirtiéndose en una herramienta virtual de importantes consecuencias en el ámbito personal y social del ser humano.

En general, las redes sociales son una plataforma tecnológica que recopila usuarios (con sus historias) en una gran base de datos. El resultado: un despliegue de personas (o

³⁸ John A. Barnes fue un antropólogo australiano y británico, que destacó principalmente en la Escuela de Manchester. Es conocido por ser el primero en utilizar el concepto de redes sociales en un contexto científico. Esto fue en 1954, en la investigación titulada *Class and Committees in a Norwegian Island Parish*, publicada en 1954, en la que presentó el resultado de casi dos años de trabajo de campo en Noruega.

³⁹ El texto de Granovetter (2000) al que se hace referencia, *La fuerza de los vínculos débiles (The strength of weak ties)* fue publicado inicialmente en 1973. Granovetter, con una particular visión, publica ya en esos años, interesantes conclusiones acerca de la gran influencia que tienen las relaciones sociales cuyos vínculos se producen a nivel social y laboral: "Se ha puesto el acento en el poder de unión de los lazos débiles. La mayoría de los modelos sistémicos tratan, implícitamente, con los lazos fuertes, de este modo delimitan su aplicación a grupos pequeños y bien definidos. El énfasis en los lazos débiles lleva por sí mismo a la discusión de las relaciones entre los grupos y a analizar los segmentos de la estructura social que no quedan fácilmente definidos en términos de grupos primarios" (Granovetter, 2000:41).

colectivos) que pueden comunicarse entre sí. Se trata de una herramienta social que ayuda a las personas a comunicarse de manera más eficiente con sus amigos, familiares y compañeros de trabajo. Se trata de ofrecer un espacio social, de intercambio de datos personales entre personas.

El éxito de estas redes, aparte de su propuesta comunicacional y comercial, radica en el poder que tiene para almacenar historias y de qué manera pueden interactuar unas con otras, e incluso, solaparse, coincidir, generando redes sociales a nivel mundial.

Facebook⁴⁰, sin duda, constituye la red más popular a nivel mundial y que más usuarios activos tiene. En palabras del entonces joven fundador de Facebook, Mark Zuckerberg:

“La fuerza de su propuesta (de Facebook) es triple: quienes participen tendrán acceso a una red muy extensa, el modelo económico es de una sorprendente generosidad y podrán beneficiarse con algo de lo cual Google carece: la dinámica relacional de las redes sociales”⁴¹.

Lo cierto es que las historias en las redes sociales como Facebook, juegan un rol fundamental, donde esas historias desplegadas, esas narrativas, vienen a ser reconocidas bajo el concepto de "gráfico social" de las personas del mundo real⁴².

A esta fecha, las redes sociales también han tenido impacto en las experiencias humanas concretas, modificando la conducta de miles de usuarios y abriendo nuevas posibilidades de interacción. Aunque no existe aún una recopilación sistemática, se puede apreciar que las redes sociales han tenido un aumento sostenido gracias a este tipo de plataformas. Se han hecho muy recurrentes las reuniones de ex-compañeros de curso, de

⁴⁰ Facebook es la más popular red social a nivel mundial a 2014. Según los datos de la prensa especializada, Facebook tiene actualmente 1.230 millones de usuarios activos mensuales. Si la medición es diaria, son 757 millones de usuarios, un crecimiento del 22% en relación al año anterior (fuente: www.impulsonegocios.com. Consultado el 15 de diciembre de 2014).

⁴¹ Conferencia de Facebook "f8", 24 de mayo de 2007.

⁴² Recientemente, los investigadores Youyou y otros (2014) han publicado las conclusiones de un interesante estudio que revela que el comportamiento en las redes sociales (específicamente en Facebook) da pistas fiables sobre cómo es una persona. Una de las principales conclusiones es que las máquinas pueden juzgar a los humanos mejor que los propios humanos (sobre todo, compañeros de trabajo, amigos y familiares), a partir del comportamiento del usuario al utilizar el "me gusta" de Facebook. El acceso al estudio se puede encontrar en el apartado de Bibliografía.

trabajo, de estudio, en bares o restaurantes. Lo que germina allí son flujos y nuevas relaciones interconectadas complejas y abundantes. Así como un espacio de relaciones sociales para recordar, revivir, reconstruir paisajes narrativos anteriores.

Todo el conjunto de historias desplegadas a través de las redes sociales, hace interesante un análisis más profundo de las consecuencias que están teniendo las redes sociales para las personas. Esto implica una serie de transformaciones en la forma de relacionarnos y en la manera en que el sujeto diseña su proyecto de vida, ensalzando esta vez por una vorágine de información y entrecruces biográficos sin precedentes (Back y otros, 2010; Faerman, 2010; Kirkpatrick, 2010; Wittkower, 2013)⁴³.

Conscientes de estas derivaciones, INTECO (2012)⁴⁴ ha publicado la “Guía para usuarios: identidad digital y reputación online” con el objeto de analizar los conceptos de identidad digital y reputación online desde el punto de vista de la privacidad y la seguridad y en la que se describen situaciones que preocupan a la mayoría de los usuarios, como la suplantación de la identidad, las amenazas a la privacidad o los impactos derivados de publicaciones falsas o descontextualizadas. En este sentido, se analizan las implicaciones jurídicas de estas categorías de riesgo, aportando una serie de pautas de actuación. Las conclusiones de este informe no dejan de ser curiosas, ya que se señala que en el entorno de la Web 2.0⁴⁵, los usuarios proyectan su personalidad y descubren nuevas formas de relacionarse, es decir, se genera la identidad digital y reputación online. Los usuarios

⁴³ Las influencias negativas de este tipo de plataformas son denunciadas esporádicamente por diversos colectivos o individuos que ven invadida su privacidad. El problema se refiere a que las redes sociales deben destruir “todos” los datos personales del usuario que se da de baja, pero esa información queda en los ordenadores de Facebook, con la finalidad de reactivar la cuenta si el usuario desea volver. Pero esto implica que los datos no se borran y pueden quedar indefinidamente en contra del principio de protección de datos personales que ordena minimizar la recolección de datos personales. Existe una forma de borrar completamente la información pero no es de fácil acceso para el usuario común. Asimismo, el riesgo está en que los datos privados se podrían transmitir a empresas comerciales, quienes desde hace algún tiempo han estado poniendo la mirada en esta plataforma.

⁴⁴ El Instituto Nacional de Tecnologías de la Información (INTECO) se dedica a aportar valor e innovación a los ciudadanos, a las PYMES, a las Administraciones Públicas y al sector de las tecnologías de la información, a través del desarrollo de proyectos que contribuyan a reforzar la confianza en los servicios de la Sociedad de la Información en España. De ahí, el interés de este organismo por publicar una guía para usuarios, con el fin de orientar el potencial y los riesgos que conlleva la identidad digital (www.inteco.es).

⁴⁵ Se conoce como Web 2.0 a la segunda generación en la historia de Internet, basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios, como las redes sociales o los blogs, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información entre los usuarios (Prato, 2010).

participan, interactúan, proyectan y expanden su personalidad en la Red. En este entorno, el conjunto de información sobre el individuo expuesto en Internet, conforma una descripción de dicha persona en el plano digital. Es decir, constituye su identidad digital⁴⁶.

La complejidad que parece asomarse respecto de la configuración de la identidad en redes sociales como Facebook, se hace patente en autores como El-Sahili (2014:49), quien señala:

*"La imagen en Facebook también permite entender la subjetividad que hay en cada usuario sobre sí mismo y sobre su mundo, así como los esfuerzos que este hace para que su actividad en la red represente fielmente la forma como quiere aparecer ante los demás; adicionalmente lleva a entender que cualquier persona está construyendo su identidad a través de este medio, proceso que se supone una necesidad y búsqueda adolescente, pero que se reactiva con el uso de esta red y, a pesar de la edad, parece que nunca termina de construirse"*⁴⁷.

Wallace (2001), por su parte, señala que las personas necesitan afirmar su identidad a través de las redes sociales, ya que estas redes sirven como un punto de encuentro para la integración permanente de los diversos aspectos de la personalidad, así como de mantener una opinión congruente sobre lo que la persona es.

De acuerdo con estas fuentes, en la red, cada acción del individuo deja un rastro que puede ser seguido en todo momento y con independencia de la voluntad del protagonista. Asimismo, la repercusión de la acción se multiplica por la capacidad de difusión de este medio. Por ello es que la identidad digital está estrechamente relacionada con la reputación

⁴⁶ Marichal (2012) realiza un interesante aporte a la comprensión del impacto de Facebook en los procesos políticos. Señala que la arquitectura de divulgación de Facebook da forma a la construcción de las identidades políticas de los individuos.

⁴⁷ Unas interesantes cuestiones plantea, además, El-Sahili (2014:58) respecto de la identidad: "¿La imagen que se tiene en Facebook es nueva o representa primordialmente alguna de las que se tenían previamente? ¿Facebook altera la identidad y la imagen proyectada? o ¿Solamente agrega otro escenario para que el sujeto desenvuelva alguna de sus diferentes facetas destinadas a una interacción particular?"

online o consideración social que el resto de usuarios tienen de la vivencia online del individuo en cuestión⁴⁸.

Así y todo, no está claro el desenlace que podrán tener estas redes en particular. Los abruptos cambios y vueltas de tuerca que experimenta la nueva realidad virtual, junto a sus beneficios o perjuicios, hace incierto el panorama de este tipo de herramientas. Lo innegable es la perentoria realidad de los sujetos que participa en estas redes sociales y que han cambiado sus costumbres a raíz de la interacción virtual. Así también nuevos mecanismos para aprender y aprehender, más allá de los formalismos educativos.

De hecho, el concepto de red social ha trascendido a otras formas de interacción distintas. Hoy en día, la segunda red social más popular es Youtube con 1.000 millones de usuario activos (red social, que desde 2005, permite compartir archivos de vídeos). Luego aparece Twitter (255 millones de usuarios al 2014), como un servicio de "microblogging" que, desde 2007, permite enviar mensajes en texto plano de corta longitud. En 2010, Instagram sale al mercado para ofrecer una aplicación que permite compartir fotos y vídeos a través de otras redes sociales; ya cuenta con 200 millones de usuarios. En 2002, se crea LinkedIn, una red social con un perfil orientado al ámbito laboral, llegando a convertirse en 2014, en la principal red social de carácter profesional, llegando a registrar 197 millones de usuarios activos⁴⁹.

El alcance virtual ha hecho también la aparición de comunidades virtuales donde se pueden desplegar dobles existencias en todo su esplendor. Se trata de comunidades multiformes *on-line* que emulan la vida real y desde donde se pueden adoptar identidades diversas e interactuar a partir de esos personajes creados para sí mismos. Second Life es la comunidad más conocida poseyendo a la fecha más de 40 millones de habitantes⁵⁰. En

⁴⁸ En la actualidad, diversos autores (Fernández, 2010; Pérez Barber, 2010; Pérez y Badía, 2012; Jaramillo, 2013; Chavarría, 2013; Sierra, 2013; El-Sahili, 2014) debaten acerca de la nueva relación entre lo público y lo privado, donde las fronteras definitivamente parecen haber cambiado.

⁴⁹ Fuente: www.goandweb.com. Consultado el 15 de diciembre de 2014.

⁵⁰ A través de este link ([current user metrics for Second Life](http://current.user.metrics.for.secondlife.com)), se puede realizar un seguimiento de estadísticas *on-line* y actualizadas de *Second Life*, a saber: número de usuarios, número de conectados, número de mundos virtuales, etc.

palabras de sus propios creadores, Second Life es “un país libre del mundo virtual 3D, donde los usuarios pueden socializar, conectar y crear con la voz libre y chat de texto”⁵¹.

En este metaverso⁵², se tiene prácticamente garantizado el contacto social. Este contacto, al igual que ocurre en las interacciones *off-line*, sigue normas sociales que deben ser respetadas y que previamente han debido ser adquiridas fuera de este contexto. Los avatares que se eligen para que nos representen, actúan entonces como una extensión de quienes realmente somos como seres sociales. En suma, Second Life permite que sus usuarios expandan sus relaciones sociales, pudiendo interaccionar a nivel personal con amigos y conocidos, pero también encontrando y formando parte de grupos que representan sus intereses sociales.

No obstante, en los últimos años, este tipo de red social ha experimentado una baja en su índice de crecimiento. Las principales críticas apuntan a la mercantilización de estos mundos virtuales, donde los usuarios deben pagar para poder evolucionar en la red.

Referirse a la cibercultura, a las redes sociales o cualquier fenómeno nacido a la luz del paradigma informacional, es arriesgado. Como es sabido, los cambios tecnológicos se producen a ritmos vertiginosos y las consecuencias de estos cambios en patrones de conducta social impredecibles. De lo que no cabe duda es de la afectación que provoca en el ser humano estos nuevos modos de interrelación virtual, donde se perciben ciertos mecanismos incuestionables.

“En la Red, toda relación afectiva se inicia como comunicación tecleada. La cibercultura, con sus acontecimientos, sus hechos, sus relatos, forma parte de nuestra cultura, es parte de nuestro patrimonio cultural; pero, a su vez, esa cultura ciberespacial, como bucle transformador, remodela la cultura originaria. Los nuevos espacios psicosociales generados en el ciberespacio suscitan la reconceptualización de las comunidades, de la sexualidad humana, del amor y sus simbolismos” (Bernal, 2009:80).

⁵¹ Fuente: www.secondlife.com

⁵² El término “metaverso” viene de la novela *Snow Crash* (1992) de Neal Stephenson, y se usa frecuentemente para describir la visión del trabajo en espacios 3D totalmente inmersivos. Los metaversos son entornos donde los humanos interactúan social y económicamente como iconos a través de un soporte lógico en un ciberespacio que se actúa como una metáfora del mundo real, pero sin las limitaciones físicas.

Las mismas instituciones educativas, por tanto, están llamadas a apropiarse de la realidad actual, para proyectarlas a un futuro mediano, otorgando sentido a las herramientas de las que dispone hoy el ser humano, en beneficio de un desarrollo cultural humanizador y solidario. La cibercultura entraña procesos interactivos, conectados e hipertextuales, dando origen a un lenguaje universal, digital, sin embargo, no es más que una parte del acopio cultural integral de la persona que, además, está constituida por la cultura de la calle, del trabajo, de la familia, de la soledad, allí donde a veces no alcanza la virtualidad.

Si ya desde un paradigma informacional, tecnológico, capitalista, el ser humano es lanzado a la fragmentación de su personalidad, la cibercultura extiende esta lógica en la multiplicidad de identidades que provoca el vacío o la promesa de una nueva era. Así nos describe Turkle (1997:16-17) esta cuestión:

"En la historia de la construcción de la identidad en la cultura de la simulación, las experiencias sobre Internet figuran de forma prominente, aunque estas experiencias solo se pueden comprender como parte de un contexto cultural más amplio. Este contexto es la historia de la erosión de las fronteras entre lo real y lo virtual, lo animado y lo inanimado, el yo unitario y el yo múltiple [...]. Sin embargo, en Internet las confrontaciones con la tecnología, al mismo tiempo que colisionan con nuestro sentido de identidad humana, son frescas, incluso puras. En las comunidades ciberespaciales de tiempo real, vivimos en el umbral entre lo real y lo virtual, inseguros de nuestro equilibrio, inventándonos sobre la marcha".

1.4. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE IDENTIDAD

Como decíamos, el contexto descrito es solo una propuesta de análisis dentro de la complejidad de fenómenos históricos que se han estado gestando desde hace miles de años. Las consecuencias actuales de todos los procesos surgidos en la humanidad nos han llevado a este escenario, donde el problema de la identidad sigue sin resolverse y, tal vez, nunca se resuelva (Camilleri y otros, 1990; Blasi y Glodis 1995; Côte y Levine, 2002).

Si nos volviéramos a preguntar por la inquietud inicial acerca de quién soy, de quiénes somos, qué significa nuestra identidad individual o qué implican nuestras identidades sociales todavía estaremos muy lejos de enunciar un juicio que pueda respondernos a todas estas preguntas.

Lo que sí está claro es que la identidad personal (y sus derivados: individual, social, cultural, narrativa) se ha manifestado en la conciencia de los seres humanos desde tempranas épocas, además de constituirse en una poderosa herramienta para encontrarse a sí mismo y para movilizar a las masas.

Los aportes siguientes se reencuentran con las ideas expuestas en la evolución histórica de la identidad, reconociendo los importantes análisis hermenéuticos, así como una serie de autores contemporáneos que le otorgan a la identidad humana distintas connotaciones (Hall y Gay, 1996; Laclau, 1996; Dubar, 2002; Sen, 2007; Appiah, 2007; Ricoeur, 1996, 2005, 2010a).

1.4.1. Identidad e identificación

Una primera línea de análisis reside en la primitiva relación establecida entre la identidad y la identificación. Según Dubar (2002), hay cuatro formas básicas de identificación que determinan, de alguna manera, las configuraciones básicas de la identidad, a saber:

1. Nombres propios: relacionados con el linaje, la etnia, las costumbres, las tradiciones.
2. Nombres función: asociados a las categorías oficiales, de familia, escuela, trabajo, profesiones. Es el yo socializado.
3. Nombres íntimos: es una reflexividad subjetiva del sí mismo. Es lo que quiero que reconozcan de mí. Es el yo revolucionario.

4. Nombres intrigas: relacionados con las historias, los proyectos, los fragmentos de vida, donde cada uno se cuenta a sí mismo lo que es. Es el yo empresario.

Ricoeur (1996) también destaca la identificación como un ángulo inicial para la identidad. Esto conlleva un inevitable proceso de individualización y clasificación, válidos para reconocer y diferenciar la unicidad de una persona respecto a otra. Señala, además, que la identificación de alguien implica dar a conocer ese alguien a los demás.

También Appiah (2007) señala que la identidad se configura gracias al proceso de identificación. Este proceso requiere de tres condiciones importantes: un discurso público y político, a través del consenso y de etiquetas; una internalización de esas etiquetas, que conlleva una obligación ética y moral a través de una narrativa de vida; y la incorporación de patrones de conducta.

Putman (2002), a su vez, señala que el hecho de identificarse con los demás en la misma comunidad social puede hacer que la vida de todos sea mucho mejor dentro de esa comunidad. Por ello, para este autor, ese sentido de pertenencia es un recurso, como el capital.

Dubar (2002) se refiere a la identidad personal como una configuración dinámica de todo tipo de identificaciones, donde el proyecto de vida (que más tarde llamaremos identidad narrativa) le da coherencia. Establece que el proceso de identidad del ser humano encuentra recursos identitarios tanto de los otros, como de lo ya interiorizado, para construir la suya propia de muchas identificaciones.

Sen (2007:27) explica su idea de identidad:

"En nuestras vidas normales, nos consideramos miembros de una variedad de grupos; pertenecemos a todos ellos. La ciudadanía, la residencia, el origen geográfico, el género, la clase, la política, la profesión, el empleo, los hábitos alimentarios, los intereses deportivos, el gusto musical, los compromisos sociales, entre otros aspectos de una persona, le hacen miembro de una variedad de grupos. Cada una de estas colectividades, a las que esta persona pertenece en forma simultánea, le

confiere una identidad en particular. Ninguna de ellas puede ser considerada la única identidad o categoría de pertenencia de la persona".⁵³

La identificación es la lógica del más de uno, de la diferencia, como argumentan Hall y Gay (1996); por lo que la identidad es una cuestión estratégica y posicional, no esencialista ni invariable. Está expuesta a una historización radical, fragmentada, parte del devenir y no del ser. Es lo mismo que cambia.

En este sentido, los autores, siguiendo la línea de Laclau (1996), reconocen que la identidad es un producto de la diferencia, de dejar fuera, donde la constitución de la identidad es un acto de poder, es decir, que se desarrolla dentro del juego del poder y la exclusión.

Estos procesos específicos de poder y decisión que conllevan los actos identitarios, han sido abordados desde hace más de 50 años. Todos ellos en busca de las motivaciones que inspiran la acción y de la mecánica en juego a la hora de poder elegir determinadas acciones. De gran interés resultan las propuestas centradas en los niveles de aspiración del sujeto (Bruner, 1956), en el valor y la expectativa (Vroom, 1964), en las necesidades jerárquicas (Maslow, 1943), entre otras.

Todas estas propuestas sincretizadas, o cada una por sí sola, resultan de interés para un análisis de la identidad en la profesión docente, puesto que develar su identidad en base a los niveles de aspiración del profesor, o en su conjunto de expectativas o en las necesidades de reconocimiento y autorrealización podría llevarnos a encontrar indicios acerca del estado identitario de los docentes investigados.

⁵³ También Amartya Sen (Premio de Nobel de Economía en 1998) explica de una manera muy personal su idea de identidad: "Me defino como un asiático, ciudadano indio, bengalí, de Bangladesh, ciudadano británico, hombre feminista... Tengo, pues, numerosas identidades, siempre en conflicto, pero a veces, según el contexto, una resulta más pertinente. Ante la crisis reciente estoy a favor del Estado-providencia y veo argumentos fuertes a favor de la intervención socialista. Pero cuando veo el hambre en Ucrania, o en Corea del Norte, mi identidad es la de querer la libertad contra la opresión. No es una cuestión de identidad, sino de razonamiento. Cuando existe un conflicto, la cuestión que se debe plantear es: ¿qué tengo más razones para hacer? [...]. Porque, al cabo, es el hecho de razonar, y de razonar con los otros, lo que debe determinar nuestras prioridades" (Entrevista con Amartya Sen, publicada en *Philosophie Magazine*, N° 44, noviembre de 2010, pp. 58-63).

1.4.2. Identidad, personalidad escogida, libertad

El carácter interpretativo, simbólico y fragmentario de la conducta del ser humano, ha sido un descubrimiento filosófico de importantes consecuencias en el pensamiento contemporáneo de los últimos decenios, que percibe al ser humano situado en un mundo de contradicciones, tecnológico, cambiante, donde su postura ante ese contexto le obliga a adaptarse y a buscar nuevas respuestas a las problemáticas que le surgen. En un espacio codificado y por codificar, el ser humano se enfrenta a nuevos tipos de relaciones sociales, a configuraciones distintas en el ámbito de la comunicación, con nuevos referentes temporales y espaciales.

Tal vez sea interesante convenir que desde las primeras épocas de nuestra historia, y más aún desde las primeras huellas lingüísticas del *homo sapiens sapiens*, se advierte la presencia de un ser humano situado en el mundo, enfrentándose, desde entonces, a problemas de idéntica naturaleza, aunque con contenidos distintos y cada vez más complejos.

La posibilidad del sujeto de desarrollar un camino vital y significativo en su existencia, lo lleva también a situarse en un ambiente de contradicciones, incluso desde las primeras manifestaciones de la cultura humana, donde lo que se iba descubriendo, muchas veces resultaba inexplicable y contradictorio. El mundo cambiante es un signo perdurable en todas las civilizaciones humanas. El enfrentamiento a los cambios de la tecnología es y seguirá siendo una problemática esencial, y desde siempre capaz de modificar y adaptar las conductas humanas a nuevas posibilidades, otorgándoles formas de comunicación distintas y configuraciones sociales cada vez más complejas. El cambio, la innovación, la incertidumbre, así como el ser humano fragmentado no es un problema contemporáneo, sino histórico.

El matiz sale a la luz, porque es indudable que estas conceptualizaciones se han convertido en categorías antropológicas para el pensamiento en nuestro tiempo. Todas ellas (junto a la categoría de la contingencia), han pasado a constituirse en referentes de análisis, dado que en la era posmoderna, se han diluido las viejas “seguridades” que ofrecía la modernidad. Ya no solo se trata del cambio, sino de un cambio vertiginoso; ni solo de innovación, sino de innovación para competir; ni de mera incertidumbre, sino de una incertidumbre de toda la vida. La fragmentación del individuo está a nivel consciente (Gergen, 2003).

Asimismo, la clave fundamental para entender al ser humano hoy, es reconocer su esencia como tal, como especie, desde los primeros estadios de evolución cultural, desde los primeros signos biológicos de vida humana en el vientre materno. El yo unitario, fragmentado, hermenéutico, simbólico, racional, religioso, como sea, tiene un sello indeleble de conexión con el mundo y con las personas que le rodean. Ese sello nos lleva a afrontar problemáticas similares en la interacción, y la forma en que se resuelvan (o no) dependerá de la experiencia de cada ser humano, en sintonía con su particular mundo interior.

La relevancia de esto nos pone en la necesidad de comprender que hoy día el ser humano se enfrenta a aquellos importantes cambios descritos anteriormente, por lo que debe buscar las claves sociales que permitan afrontar esos cambios de manera exitosa. De ahí que sea interesante buscar esas claves en procesos tan ontológicos como la identidad (pues parece ser que se configura como un elemento promotor de sentido), más aún cuando se devela una función holística del lenguaje en la creación de esa identidad.

Es posible pensar, por tanto, en una reconceptualización de la identidad, reconociendo un contexto informacional, tecnológico y capitalista. En este espacio, el sujeto reconstruye significados en la interacción y, como veremos luego, desde la propia narrativa.

La conducta del ser humano parece ser clave en la comprensión de identidad. La conducta se estructura en base a experiencias discontinuas y permanentes a la vez. El resultado de esta dialéctica configura una personalidad, entendida como los patrones estables de comportamiento en un devenir dinámico, variable (continuidad y variabilidad) (Bertalanffy, 1975).

Los rasgos de la personalidad llevan al sujeto a asumir una conducta adaptativa y estable para dar respuesta a las circunstancias y necesidades diversas, y otorgando un sentido de continuidad espacio-temporal (Erikson, 1968). Se trata de lo que Lacey (1977) reconoce como la "conformidad estratégica" donde existe una adaptación de las expectativas y directrices de los demás. El resultado: un ser humano, provisto de un conjunto de capacidades cognitivas e instrumentales, interactúa con una personalidad que la construye simbólicamente y que la aplica en su experiencia social.

Al disponer de una personalidad, actuamos a través de un sistema de comportamientos y de modos de actuar. Este paso de la posibilidad a la acción, nos lleva a escoger una identidad, una personalidad específica de acuerdo a nuestra particular visión del mundo, con el fin identificarse en el amplio espectro de la diversidad, así como a buscar patrones de similitud que reconozcamos o por los que nos reconozcan y nos validen como seres sociales.

En este sentido, una cuestión importante de la identidad es reconocer la capacidad de elegir y de la libertad que conlleva esa posibilidad. Las limitaciones humanas son tan amplias e infinitas que se transforma en una carga permanente: nuestras elecciones son precarias y con margen de error; nuestra libertad es finita, extremadamente finita.

Sin embargo, la posibilidad última siempre va ligada a esa contingencia de "poder elegir" y en ello se sustenta la trascendencia, la proyectividad, el sentido, la identidad. Será en la interacción social y cultural desde donde el sujeto construye no solo una, sino múltiples identidades, en un entorno cambiante, de múltiples referencias.

Elliot (2003) nos dice que la mejora de nuestra naturaleza como algo propiamente moderno no es solo una promesa alcanzada por la ciencia, sino una cuestión ligada a lo más propio del sujeto moderno: la autonomía y la capacidad que cada uno debe poseer para forjar a su gusto su propia identidad. Por ello la modificación de la propia naturaleza es concebida como un cuasi-derecho individual, una opción donde cada cual debe tener la posibilidad de realizar.

Según Garay (2009), la libertad es una forma de poder, es un principio y tiene carácter individual y transitorio. Asimismo propone una teoría a partir de la diferencia, como mecanismo de análisis primario. Nada existe sin diferencia. Todo es plural. El “uno parmenídeo” no existe. La razón sólo es una forma de interpretar la realidad, pero no es la realidad.

1.4.3. La identidad y su carácter ético

El hombre, sin dejar de ser animal, ha accedido a una nueva dimensión de vida, donde se transmiten pautas de conducta a través de grupos sociales. Esto ha llevado a Bruner (1998) a plantear que el contenido básico del proceso de socialización reside en una negociación interpretativa. Una cultura se recrea continuamente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. Así, el ser humano vive en una secuencia temporal y descubre la realidad cultural y su identidad personal. Aprende de la cultura y forma su identidad.

Por ello, Taylor (1996) señala que hablar de identidad significa comprender al ser humano como agente humano, sus sentidos de interioridad, de libertad, de individualidad y encarnado en la naturaleza. Taylor se interesa por tres facetas de la identidad: 1) su interioridad humana (somos un yo); 2) afirmación de la vida corriente; y 3) fuente de moral interior. Según el eminente filósofo canadiense, identidad y moral van entrettejidas, sobre todo respecto a “qué es lo correcto hacer” versus “qué es lo bueno ser”. En este sentido, se

revela que hay un conjunto de mandatos que podrían ser universales: el respeto a la vida, a la integridad física, la prosperidad de otros, la amistad y, todo ello, pareciera que fueran reacciones morales instintivas, pero también se percibe una intención deliberada de ser morales, dado el significado y valor que le asignamos al ser humano. En suma, toda persona tiene un trasfondo ontológico moral que le permite ser autónomo.

Según esto, podemos entender que la identidad requiere de una orientación en el espacio moral, basada en fundamentos universales, pero también particulares. Estos marcos de referencia elegidos incluyen interrogantes y decisiones basadas en la valoración cualitativa muchas veces. La identidad proporciona el marco dentro del cual las cosas tienen sentido para nosotros. Nos permite decir qué es importante para nosotros y qué no (Taylor, 1994; Habermas, 2003; Marinas, 2004; Bauman, 2009; Ricoeur, 2010b).

En el mismo libro *La ética de la autenticidad* (1994), Taylor no descansa en argumentar y defender el concepto de autonomía que recae en los individuos, sobre todo, en la configuración de la identidad. El ideal de autoría de uno mismo, permite interrogarse acerca de los límites que tiene el Estado para entrometerse en nuestra individualidad o en nuestra alma.

En un mundo como el de hoy, la posibilidad constructiva de la identidad nos puede llevar a recomponer nuestra historia personal en virtud de la autonomía y la autodeterminación. La propia voz es la que puede reconstruir un conjunto de relatos coherentes capaces de valorar los proyectos personales e integrarlos en un entramado social diverso y muy complejo.

En este mismo sentido, Appiah (2007) reconoce que la configuración de una vida se produce a partir del carácter, las circunstancias, la constitución psicológica, las creencias, las preferencias, las cuales no son restricciones, sino materiales para elegir, por tanto, la identidad es una respuesta interpretativa a nuestros talentos e incapacidades y al cambiante contexto social. Es una dialéctica, pues, al final, esas capacidades y circunstancias también son producto de lo que nuestra identidad nos lleva a hacer.

Ante ello, diversos autores (Thompson, 1988; Huberman, 1993; Goodson y Sikes, 2001) han asociado el concepto de “proyecto de vida” a la identidad, tal vez porque podría permitir enfocar los rasgos esenciales en la configuración de identidades coherentes y sólidas. El proyecto de vida, entendido como un conjunto de objetivos organizadores mutables o metas en cuyo marco pueden acomodarse tanto las elecciones diarias como las visiones a más largo plazo, puede permitir el desarrollo de la individualidad a partir de los materiales que nos ha dado la historia.

Quizás el aporte esencial de este conjunto de ideas acerca de la identidad, recaiga en que nos hace razonar acerca de las obligaciones y el respeto que tenemos hacia los otros; de nuestros planes de vida; y de nuestra dignidad, es decir, del merecimiento que nos tenemos para ser valiosos. Más aún cuando podemos proyectar estos razonamientos a la identidad profesional, donde el trabajador debiera ser capaz de configurar un esquema interior que le permitiera reconocerse en un espectro socio-laboral, atendiendo al respeto a los otros, al desarrollo de una motivación por su trabajo, a la capacidad de valorarse entre los pares y a la responsabilidad social (y ética) que conlleva el ejercicio de su profesión.

1.4.4. La plasticidad neuronal en la configuración de la identidad

La plasticidad neuronal es la capacidad biológica de nuestro cerebro para adaptarse y reconstruirse, una y otra vez, según las experiencias personales y sociales de cada individuo (Doidge, 2008).

Ello implica la visión de un ser humano biológicamente validado por la naturaleza, por lo que su configuración neuronal incide en sus conductas vitales. Una configuración neuronal variable, a la espera de nuestra interacción con el medio.

Los descubrimientos científicos avalan la manera en que el desarrollo del cerebro es influido por el medio social, abriendo un espacio en donde la libertad se plasma en la construcción de la identidad del sujeto. La plasticidad neuronal intenta explicar que el

cerebro se comporta como cualquier materia, donde intervienen diversos cambios celulares, así como la producción, modificación o recuperación de conducta o cognición perdidas.

Esta nueva concepción orgánica del ser humano tiene la ventaja de estar legitimada por múltiples estudios científicos que han devenido en interesantes publicaciones desde sus distintas disciplinas (Jacobson, 1983; Panksepp, 1998; Jensen, 2004; Ansermet y Magistretti, 2006; Doidge, 2008; Howard-Jones, 2010; Davidson, 2012; Martínez, 2012; Redolar, 2012; Armony y Vuilleumier, 2013; Cozolino, 2013; Squire, 2013; Sanguineti, 2014), otorgando un nuevo trasfondo filosófico, antropológico y social. Las nuevas posibilidades que se abren, al entender que el hombre tiene la capacidad de cambiar el propio sustrato neuronal de su pensamiento, lleva a redefinir el concepto de libertad e identidad. Ya no solo se trata de una libertad moral, sino biológica y, aunque esta nueva libertad que se descubre, también es precaria y limitada⁵⁴, los márgenes de dominio biológico ahora se amplían en un nuevo horizonte de posibilidades.

A su vez, y como veremos más adelante, las narrativas personales constituyen la fuente primaria de conexión con el mundo, permitiendo crearse y recrearse en un continuum lingüístico, cruzado por narrativas de otros sujetos, que divergen y convergen en un espacio ético, estético, social y político.

La capacidad del ser humano de generar narrativas está asociada a su grado de libertad, en donde la plasticidad neuronal refuerza el potencial creador de la persona, liberándolo de ataduras genéticas, culturales e ideológicas. Son múltiples las presiones, las injusticias y las imposiciones en el mundo contemporáneo, pero también múltiples las opciones de lograr autonomía (moral), autocontrol y ser capaz de sobreponerse a las situaciones difíciles.

Si las narrativas personales son rescatadas a partir de estos nuevos conceptos neurocientíficos del ser, en simbiosis con las aportaciones históricas, antropológicas,

⁵⁴ Maturana, en su obra "El árbol del conocimiento" (2003), intenta demostrar que solo podemos hacer lo que nuestra biología nos permite.

filosóficas, etc., estaremos estimulando la conciencia del cambio y de la liberación en el sujeto, y reafirmando sus identidades en un contexto de interacción social variable, pero progresivo. Si los ámbitos pedagógico, sociológico, psicológico refuerzan esta concepción, podríamos ser capaces de motivar al individuo a que desarrolle sus potencialidades sin miedo a descubrir, a experimentar y a comprender un mundo complejo (Doidge, 2008; Davidson, 2012)⁵⁵.

1.4.5. Identidad narrativa

Una de las tendencias actuales en torno al problema de la identidad viene a reflejarse en el rescate de una ontología del lenguaje que nos lleva a asumir su redención, su carácter generativo y narrativo, que configura todo el entramado de significados representativos del mundo y del sí mismo. Una concepción forjada desde los primeros estudios hermenéuticos que vienen a fundamentar el puesto del sujeto en su historia y todo el soporte comprensivo interior que se va reconstruyendo en la vida.

La aproximación narrativa está dirigida a examinar la naturaleza y el papel del discurso narrativo en la experiencia y en el pensamiento de la vida humana (Sarbin, 1986; McAdams y Ochberg, 1988; Bruner, 1990; Ricoeur, 2003; Polkinghorne, 2007)⁵⁶. El hecho de dotar de forma narrativa las prácticas humanas, viene a cumplir la función de estructurar lo no estructurado, convirtiendo el caos atomista de los eventos en algo ordenado (White, 1993). Así, presentar alguna experiencia bajo los cánones narrativos no significa exteriorizar algún tipo de realidad interna y darle una forma lingüística, sino que la propia forma narrativa supone, en sí misma, un modo específico de construir realidad. Se trata, por tanto, de dotar de forma narrativa los acontecimientos humanos para así dar sentido y organizar las experiencias personales.

⁵⁵ En los últimos cinco años, se comprueba una ingente producción científica en la investigación anglosajona respecto a la neurociencia, especialmente aplicada a la educación. Es de interés seguir la línea actualizada a través de autores como Howard-Jones (2010), Cozolino (2013); Mareschal y otros (2013); Matto y otros (2013).

⁵⁶ Las compilaciones de Sarbin (1986) y de Mc Adams y Ochberg (1988) constituyen importantes referentes en la aproximación a la metáfora narrativa, que se aborda desde el plano filosófico, religioso, antropológico e histórico.

Es común observar cómo nos contamos a nosotros mismos eventos episódicos de nuestras vidas, dado que vivimos inmersos en la narrativa, recogiendo y reevaluando los significados de nuestros actos presentes y pasados, anticipando los resultados de nuestros proyectos futuros, situándonos a nosotros mismos en la intersección de múltiples historias sin terminar.

Es Ricoeur (2006b, 2010a) uno de los pioneros en iniciar una reflexión por los dialécticos caminos de la “mismidad” e “ipseidad”, donde se deja entrever una dinámica entre el “self” como protagonista y el “self” como narrador. En suma, en el nuevo entramado histórico se asienta ante el sí mismo: la narrativa, la intencionalidad, la norma moral, el quehacer, lo que a uno le va acaeciéndole en la vida, lo imprevisible.

De ahí que la identidad aparezca hoy como un esquema, pero a la vez, como una construcción, donde se mezcla lo igual y lo diferente, lo invariable y lo variable. La permanencia que tanto tiempo se instaló en la esencia de la identidad, hoy se devela con un carácter mutable. Entonces, la identidad desarrollada a partir de referentes perecederos y cambiantes, se instala como un proceso elegible de construcción, a partir del sí mismo, de la cultura y de la interacción social.

Ricoeur asume la temporalidad como rasgo dominante del “sí-mismo” y se encuentra inmersa en el análisis de la identidad personal y de la identidad narrativa; el tiempo es tiempo humano porque está articulado de manera narrativa. La identidad del “yo” se relaciona con la capacidad de poder seguir una narración. Se plantea, por tanto, una dialéctica entre el “sí-mismo” y el “otro”. La acción es acción con otros, de manera que el problema del otro está implicado en la narración (Bernal, 2003b).

Por su parte, Dubar (2002) se refiere al “sujeto que aprende”, como el individuo que proyecta una identidad subjetiva aprendida experiencialmente tanto del otro, del mundo, como de sí mismo, a través de la reflexividad. Podríamos decir, en palabras de Arciero (2004), que la identidad personal es un proceso circular constitutivo entre nuestro

“sentirnos vivir” y la “recomposición simbólica de la experiencia”, favorecida por el uso del lenguaje, que permite el reordenamiento estable de la experiencia misma.

Toda esta perspectiva narrativa, reconoce que la significación de la experiencia del sujeto, está moldeada por los significados estructurados en el lenguaje que se ha ido desarrollando históricamente en un contexto sociocultural específico. La forma humana que tenemos de conocer el mundo está determinada por encontrarnos siempre dentro de un marco histórico y social que condiciona toda comprensión de la realidad.

Echeverría (2007) enfatiza el carácter lingüístico de los seres humanos, así como la capacidad generativa del lenguaje, donde el individuo se crea y recrea a través de él. En el seno de estas formas discursivas, es donde la realidad y el sujeto se ordenan y estructuran en el lenguaje, de tal modo que los sujetos puedan dar sentido a su experiencia.

Los nuevos enfoques que rescatan la variabilidad de los sustentos identitarios, por un lado, y la reorientación hacia una configuración comunicativa del ser humano, por otro, han permitido reconocer el carácter narrativo de la identidad, más aún cuando los recursos de la trayectoria social y subjetiva del sujeto dan la posibilidad de reconstruir una y otra vez nuestros comportamientos, parámetros e ideales de vida. Así, la base de la construcción de la identidad narrativa, es un continuo partir de sí mismo (inmediatez de la experiencia) y volver a sí mismo (significado de la experiencia).

Ricoeur (2010a), al enfatizar la identidad narrativa, la reconoce como estructura de la experiencia capaz de integrar el relato histórico y el de ficción. Las vidas humanas son más legibles en cuanto son interpretadas a través de las historias que cuenta la misma gente. La persona hace de su vida una ficción histórica. Señala, además, que el relato de sí mismo es el medio privilegiado para localizar el concepto aporético de identidad, asociado siempre a la narración de sí mismo.

En esta línea, Castro (2011) enfatiza la idea de que la identidad narrativa es el resultado de la conexión entre los diferentes aspectos temporales de la experiencia, y de esa conexión depende el proceso identitario.

Arciero (2004:158), por su parte, señala que la identidad narrativa es:

“Una cohesión de acontecimientos en una totalidad inteligible. Es la estructura de una historia que combina en una totalidad significativa, la discontinuidad del acontecer”.

Así entendida, la identidad narrativa es el relato de uno mismo, del sí íntimo, del sí reflexivo, a través de una historia que puede tener cualquier sustento lingüístico. En esta construcción es donde el sujeto sitúa las experiencias significativas.

Por todo ello, podemos afirmar que pensarnos a nosotros mismos como sujetos y agentes, nos lleva a desarrollar un modo de estar en el mundo. Por el contrario, la ausencia de una identidad, así como la falta de un relato que dé cuenta de nuestras acciones desde un marco de propósitos e intenciones, hace muy difícil que nos reconozcamos como seres agentes. Gracias a esta construcción conseguimos pensarnos a nosotros mismos como individuos diferenciados y como agentes responsables, capaces de unificar nuestras experiencias pasadas, presentes y futuras en un todo organizado.

Por último, de todos los intentos contemporáneos que percibimos por profundizar en los mecanismos más íntimos de la identidad, siempre hay peligros que conllevan a replantearse ciertas cuestiones. La identidad narrativa nos obliga a ser conscientes de la producción discursiva de cada individuo y saber hasta qué punto lo que dice puede ser cierto. Hay un mundo interno demasiado inexpugnable como para saber realmente las verdaderas intenciones o pensamientos de cada individuo. El lenguaje es completa constitución y expresión de nuestro mundo, pero también implica imposición y manipulación; de ahí que sea necesario, buscar los mecanismos para evitar que los relatos tengan fisuras o contradicciones.

1.4.6. Crisis de identidad

Un aspecto que no se puede dejar de mencionar está relacionado con la crisis identitaria. Es un primer acercamiento para determinar la naturaleza de la problemática que se define en este trabajo de investigación, en relación a los docentes de Secundaria y su despliegue identitario en el momento de ejercer la profesión.

La crisis de identidad no se percibe aún como una característica propia de la época contemporánea, a pesar de los numerosos indicios que hay para creer en ello.

Ya veíamos cómo el sistema social y económico del mundo occidental promueve la competencia, donde debe haber ganadores y perdedores. En palabras de Hargreaves (2003), existe una localización de la culpa, en la medida en que los resultados significativos de las personas se vienen a manifestar a lo largo de toda la vida, tanto a nivel personal como laboral.

Asimismo y según Dubar (2002), hay un imperativo de ser uno mismo: de realizarse, de construir la identidad personal, de superarse, de conseguir resultados. Ante esto, muchas veces se sufre un sentimiento de insuficiencia, de no estar a la altura, es un sufrir a sí mismo, de debilitamiento del yo, de pérdida de autoestima. Al ser experiencias vitales, provocan fracasos escolares, separaciones, despidos, traslados forzosos, decepciones. Se apuesta, entonces, por huir de ese yo y evitar su reflexividad.

La tesis de Dubar (2002) sostiene que la crisis identitaria es el resultado de conflictos biográficos vinculados con procesos sociales, donde hay un cuestionamiento radical de un sistema de creencias, de definiciones (insostenibles, ilegítimas o negativas), provocando muchas veces un sentimiento de injusticia. Muchas de estas crisis, están asociadas a crisis económicas y sociales. Se percibe el hundimiento de un mundo simbólico y comunitario.

Dubar (2002), siguiendo la línea de Anselm Strauss, propone una reconversión identitaria, convertirse en otro (cambiar de partido, de religión, de cultura). Una potencial

transformación de uno, aunque sea una tarea penosa y difícil. Debe haber otro yo generalizado, que ayude a la reconstrucción identitaria, como la formación continua, terapias, entre otras.

Taylor (en Llamas, 2001), a su vez, reconoce que la crisis identitaria es la pérdida de una antigua visión y la de un futuro incierto. Determina la identidad como una postura en un horizonte de significados a través de la comprensión del mundo y la comprensión de sí mismo. Esto permite orientar la acción del sujeto, por lo que la crisis de identidad es la pérdida de ese horizonte.

Para Gaulejac (1999) las crisis de identidad se producen por las diferencias entre la identidad heredada (origen social, posición de los padres), la identidad adquirida (lugar que se ocupa en la sociedad actual) y la identidad esperada (lugar con el que se sueña ocupar). Las diferencias importantes entre estas tres identidades generan preguntas sobre uno mismo.

Las preguntas trascendentales que nos hacemos reiteradamente sobre nuestra vida familiar, religiosa, social, laboral o cultural ocasionan muchas veces las crisis de identidad. Para la psicología, por ejemplo, no es novedad esta situación, dados los numerosos estudios longitudinales que dan cuenta de los procesos críticos de los sujetos en ciertas etapas de sus vidas. Pero, en la medida en que se asuma la identidad personal como un proceso de apropiación y de construcción de referencias, como un aprendizaje experiencial, como una conquista permanente de narratividad en conjunto con los otros, podríamos apreciar una salida a los complejos y contradictorios laberintos de la personalidad.

Más adelante, intentaremos dar alcance y forma a la crisis de identidad dentro del ámbito profesional de la docencia, para ahondar en las variables que pueden llegar a ocasionar fuertes periodos de crisis identitaria a nivel laboral.

RESUMEN CAPÍTULO I

El análisis histórico de la identidad personal nos ha llevado a comprender que se trata de una facultad humana presente desde los inicios de la humanidad, constituyendo una de las bases para la evolución de las sociedades. Desde la cultura clásica hasta los tiempos contemporáneos se ha venido insistiendo en determinar los rasgos más profundos del ser humano, sondeando desde perspectivas unívocas, esencialistas, racionales, pulsionales o sociales. Últimamente, los estudios acerca de la identidad han demostrado la necesidad de categorizarla con vistas a un marco analítico que dé cuenta de un sujeto situado en un contexto esencialmente posmoderno, de fisuras, de dudas, de pérdidas de horizontes referenciales y valorales, y condicionado por el capitalismo, las revoluciones tecnológicas y la comunicación.

A la luz de recientes investigaciones, debemos entender también que la hermenéutica ha permitido incorporar en los análisis sociales, métodos que intentan explicar las complejas relaciones que experimenta el sujeto desde finales del siglo XX. La visión hermenéutica acerca del diálogo en las relaciones sociales, de la experiencia dialéctica, de la interpretación intersubjetiva, de la nueva conciencia acerca del otro y del sí mismo, nos lleva a la actual visión de la identidad. Por ello, asumimos las nuevas nociones de identidad, su carácter dinámico, intersubjetivo e interpretativo, que otorgan importantes recursos sociales en la creación y recreación identitaria.

Pero también asumimos las limitaciones conceptuales y epistemológicas de este constructo. Su dinamismo nos lleva a reconocer, por un lado, la dificultad para comprender la naturaleza misma de la identidad, pues, al fin y al cabo, no hay consenso (y tal vez ni siquiera una respuesta) para determinar si la identidad se trata de un estado, de una postura, de una conducta, de una capacidad, de una ideología, de un proceso, de un proyecto o solamente una idea artificial para describir la variabilidad de la personalidad del ser humano; y, por otro lado, el dinamismo de la identidad nos exige estar conscientes de la complejidad dialéctica que la caracteriza, pues no se trata solo de variabilidad, sino también de invariabilidad. La identidad parece constituirse entre la continuidad y la discontinuidad,

entre la semejanza y la diferencia, entre la unicidad y la diversidad, entre lo personal y lo social, entre la esencia y la existencia, entre la individualidad y la colectividad.

Así también, rescatamos las posibilidades que otorga la asunción del lenguaje como agente narrativo y transformador, que ayuda a configurar la construcción identitaria, pues sostiene todo el entramado de significados representativos del mundo y de sí mismo. A través de un sustento narrativo-biográfico intrasubjetivo, se nos da la posibilidad de proyectarnos en un tejido social diverso. Mientras, la intersubjetividad se manifestará a partir de relaciones humanas significativas, permitiendo la identificación identitaria a nivel personal y social. Se trata del “chosen personality” o la “personalidad creadora” maslowiana, que enfatiza su carácter proyectivo y liberador al permitirnos inventar, crear y escoger, con nuestras posibilidades y limitaciones.

Pero, en cualquier caso, no ignoramos el poder de la identidad en la configuración de las motivaciones y convicciones personales, lo que nos ha llevado a dotarla de un carácter eminentemente integrador y transformador. Esto permite, en nuestro caso, equilibrar la variabilidad de las dimensiones humanas y profesionales del docente, como veremos más adelante, en pos de su bienestar laboral y del aprendizaje de sus alumnos.

CAPÍTULO II: LA PROFESIÓN DOCENTE

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO II: LA PROFESIÓN DOCENTE | 76 |
| 2.1. CONTEXTO LABORAL, ESCUELA Y DOCENCIA | 78 |
| 2.2. LA DOCENCIA COMO CATEGORÍA SOCIAL | 81 |
| 2.3. IDENTIDAD DOCENTE..... | 85 |
| 2.4. CRISIS DE LA IDENTIDAD DOCENTE | 90 |
| 2.5. MÁS ALLÁ DE LA CRISIS DE IDENTIDAD DOCENTE | 100 |
| 2.6. UNA APROXIMACIÓN CATEGORIAL A LA IDENTIDAD DOCENTE | 109 |
| RESUMEN CAPÍTULO II | 113 |

2.1. CONTEXTO LABORAL, ESCUELA Y DOCENCIA

La profesión docente está inmersa dentro de los profundos cambios que se han experimentado en la escena mundial en el ámbito de las organizaciones. Estas han tenido que enfrentarse a nuevas tecnologías, a una nueva fuerza laboral, a renovados sistemas políticos y a una coyuntura económica fuertemente arraigada en la sociedad.

Esteve (2010) identificó una serie de fenómenos emergentes a nivel educativo, como es la universalización de la educación Primaria, el aumento de la escolarización en educación Secundaria, el reconocimiento de la relevancia de la educación preescolar, la integración educativa de la diversidad, la planificación social de la educación y la educación como generadora de información y no de estatus social ni económico. Sin duda, que estos importantes fenómenos han estado modificando la función y organización de las escuelas.

Con la aparición de la organización postfordista en los nuevos contextos laborales de Occidente, se asume una visión mercantilista, del empleo flexible, de la flexibilidad funcional, de tareas adicionales al trabajo y de un aumento de la responsabilidad, en contraposición con el antiguo modelo keynesiano, de la burocracia y del Estado de bienestar (Hargreaves, 2003). Se trata de una tendencia que se viene gestando con los importantes cambios políticos en muchos países de Europa y América desde los años 90.

Todo ello desafía a la cultura de las escuelas. Ahora, el modelo de docente es visto como una fuente de costes, en vez de un método para añadir valor al producto. El escenario laboral educativo se caracteriza por dirigir más al docente (intensificación); imitar a los mercados (comercialización); concentrar el poder en unidades más grandes con directivos más poderosos (concentración); y por minimizar la calidad del trabajo ofrecido por el Estado (domesticación).

En este sentido, los agudos análisis de Day y Gu (2012) acerca del contexto a nivel educativo en Inglaterra, en particular, y de los modelos neoliberales, en general, no hacen más que evidenciar cómo la educación pública ha constituido un banco de pruebas para un gran paquete de reformas que comenzaron en 1988. En ellos, se plasmaba la política ideológica neoliberal y el pragmatismo económico que llevó a cuestionar el monopolio del saber de los profesionales de la educación.

"Desde entonces, las escuelas han aprendido a adaptarse al nuevo ambiente educativo en el que los currículos y la enseñanza se ajustan cada vez más a los requisitos del mercado y a las orientaciones de la política nacional" (Day y Gu, 2012: 27).

Por ello, Touraine (1994) cree que es un error relacionar la escuela con una empresa y con el mundo del trabajo. La escuela más que preparar a la persona para la vida laboral, debe preocuparse del desarrollo del individuo como sujeto. La escuela, como organización, debiera dirigir su función más allá de cualquier tendencia finalista o utilitaria, para transformarse en una fuente de diálogo y comunicación.

Sin embargo, el contexto descrito no ha hecho más que exigir a las organizaciones educativas a replantearse su finalidad en la sociedad y así evitar que caiga en manos del gestionalismo y del racionalismo práctico. Es evidente e innegable que la escuela ha dejado de ser el único canal mediante el cual los niños y jóvenes acceden a la información, además de que el conocimiento y la tecnología cambian a pasos vertiginosos.

Por ello, este cambio tecnológico y la apertura hacia una economía global, basada en el conocimiento y la información, llevan a replantearse las competencias y destrezas que la sociedad debe enseñar. Sin duda, que se requiere de una mayor flexibilidad y atención a las características propias de cada estudiante. El nuevo contexto laboral educativo exige el desarrollo de inteligencias múltiples para resolver los problemas ambiguos y cambiantes del mundo real, habilidad para trabajar colaborativamente y para comunicarse en ambientes laborales crecientemente tecnificados (Marcelo y Vaillant, 2013).

Se trata de un nuevo enfoque dirigido, no a una reestructuración de la escuela, sino a una “reculturización”, es decir, la cultura como trasfondo fundamental para el cambio. Para ello, se precisa de una búsqueda de relaciones más allá de la escuela. Se trata de un cambio de amplitud (más allá de la escuela) y de profundidad (no solo enseñar aspectos cognitivos), donde la preocupación central debiera estar en una nivelación humana y social, y no sólo racional.

En otras palabras, la escuela debe permitir los espacios para reconocerse por sí mismo y no como producto de un medio estatutario. Se debe pasar de una identidad social a una identidad “para sí”. Más aún, cuando la escuela es un lugar de trabajo de nuevos procesos de producción que le debe mucho a las prácticas empresariales, sobre todo, acerca de estrategias como cambio gestionado, liderazgo, trabajo en equipo y dentro de un contexto de racionalismo económico (Maddock y Fulton, 1998; Goleman, 2013).

2.2. LA DOCENCIA COMO CATEGORÍA SOCIAL

Un aspecto importante para considerar la identidad en la docencia es definir su naturaleza. El hecho de reconocer que la profesión docente es una categoría social, supone que sus componentes comparten una misma posición en la estructura social. Además, es necesario entender que el concepto de profesión es el resultado de un marco cultural e ideológico que influye en una práctica laboral, puesto que las profesiones son legitimadas por el contexto social en el que se desarrollan.

Durante los últimos 40 años, diversos autores de la sociología del trabajo, han desarrollado importantes estudios sobre las profesiones y el proceso de profesionalización, tanto desde la evolución histórica del concepto, como diversos análisis con base en variables relacionadas con la estratificación social, el patriarcado y el conocimiento (Tenti, 2007; Burrage, 1990; Pacheco y Díaz, 1997; Macdonald, 1995; Fernández, 2007; Freidson, 2013)⁵⁷.

En este contexto, se rescatan los aportes posteriores a Tocqueville y Marx, que coinciden en relacionar la profesión con intelectualidad, la cual adquiere su material de la ciencia y de la instrucción. En general, la conceptualización del término profesión se vino a estructurar en torno a la idea de un cuerpo específico de conocimientos para actuar en una realidad social organizada. Wilensky (1964) profundizó esta noción al establecer que la profesión es una organización ocupacional adquirida a través de una formación y que se considera como tal cuando supera las cinco etapas de profesionalización: 1) ocupación de tiempo integral; 2) creación de instituciones de educación formales para el adiestramiento de nuevos profesionales; 3) definición de perfiles profesionales; 4) reglamentación de la profesión mediante competencia del saber y de la práctica profesional; y 5) adopción de un código de ética profesional.

⁵⁷ Sin embargo, ya en el siglo XIX, Tocqueville en su libro *El antiguo régimen y la revolución* (1856) se refería a las profesiones como "corporaciones intermediarias" que eran organismos por medio de los cuales podía instaurarse un nuevo orden social, en sustitución de la sociedad tradicional. Max Weber, por su parte, desarrolla su noción de profesión a partir de las siguientes publicaciones: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (2001), publicada en 1903, *La sociología de la religión* (2012) publicada en 1921, *La ciencia y la política como profesión* (2006) publicada en 1919 y *Economía y sociedad* (1993) publicada entre 1921 y 1922.

Por otro lado, Millerson (1964) le atribuía a la profesión la necesidad de contar con un salario elevado, un estatus social alto y autonomía en el trabajo. Además, aportó con un conjunto de funciones relacionadas con la utilización de capacidades basadas en conocimientos teóricos; con la educación y formación; con la garantía de competencias en los individuos expuestos a exámenes; con tener un código de conducta que garantizara la integridad profesional; con la realización de un servicio para el bien público; y con la existencia de una asociación que organizara a sus miembros.

La idea de homogeneidad de la profesión (Johnson, 1972), el diseño de modelos apropiados para la identificación entre colegas (Moore, 1970) y la controversia de las estrategias de exclusión para restringir el acceso a las profesiones (Parkin, 1979) también han constituido aportes al concepto de profesión.

Por ello, debemos entender la profesión como una unidad estructural moderna que exige modos de formación, reproducción, exclusión, evaluación y certificación, condensando procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe. La profesión requiere de un conocimiento especializado, de una capacitación educativa de alto nivel, de un control sobre el contenido del trabajo, de una organización propia autorregulada, de altruismo, de espíritu de servicio a la comunidad y de elevadas normas éticas (Cleaves, 1985).

Es evidente que en la actualidad las profesiones están siendo afectadas por las nuevas tecnologías y por el proceso de globalización capitalista, provocando el surgimiento de nuevas profesiones, un nuevo modo de gestión del conocimiento y la técnica, y una reestructuración de la formación profesional.

Con todo, estas investigaciones han trascendido sus análisis hacia la labor docente, que no siempre ha tenido una versión única acerca de su naturaleza profesional.

No obstante, Fernández (2007) realiza una importante recopilación acerca de tres enfoques básicos referidos a la profesión docente, a saber, el funcionalista; el neomarxista y el weberiano.

El primer enfoque, el funcionalista (Parsons, Etzioni, Freidson)⁵⁸, percibe la docencia como una ocupación que controla su propio trabajo. En este sentido, existe una autonomía técnica que se perfila con mayor énfasis en la universidad y en la enseñanza Secundaria. Se trata de un enfoque profesionalista, es decir, analizar la docencia como una ocupación que cumple una serie de requisitos o rasgos de formación, organización y ejercicio práctico. A partir de esto, se discute sobre determinar si la docencia se trata de una profesión o semi-profesión, que dependería del grado de autonomía que tendrían distintos colectivos de docentes.

Esta división también puede verse contrastada en función de la relación existente entre los distintos niveles de profesores con el conocimiento. Por ejemplo, los profesores universitarios constituidos como profesionales científicos y eruditos que producen y aplican su propio conocimiento; y la del profesorado de Primaria y Secundaria, caracterizados por una función más práctica, donde aplican un conocimiento contextualizado.

El segundo enfoque (Poulantzas, Wright, Lawn y Ozga)⁵⁹ sitúa al profesorado dentro de una estructura social de clases. Se señala, en líneas generales, que la docencia forma parte de la nueva clase obrera, donde el nuevo Estado capitalista y monopolista explota a esta nueva clase. Algunos autores concluyen que la docencia se ha proletarizado, mientras que otros consideran a los profesores como intelectuales, asignándoles un papel importante en la transformación de la sociedad.

⁵⁸ Para un análisis en profundidad del enfoque funcionalista se puede consultar a Parsons (1971) *El aula como sistema social*; a Etzioni (1969) *The semi-professions and their organization*; y a Freidson (1994) *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy* ".

⁵⁹ Para un análisis en profundidad del enfoque neomarxista se puede consultar a Lawn y Ozga (1988) *¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores*; a Poulantzas (1976) *La clases sociales en el capitalismo actual*; y a la extensa producción de Wright en el análisis de clases (1983, 1994, 1997, 2005).

En este sentido, Fernández de Castro (1983) tiene una postura donde asume que la pérdida vocacional (profesional) se debe a la expropiación que sufre el docente de su oficio y de las condiciones de reproducción. El profesor es solo un asalariado de la enseñanza.

Fernández Enguita (1990), por su parte, postula que hay una tendencia hacia la proletarización de la docencia, debido al crecimiento en número de profesores; al reglamentismo administrativo, y a las repercusiones salariales, aunque también se percibe una resistencia del docente hacia la estandarización.

Por último, el enfoque weberiano (Collins, Lortie y Félix Ortega)⁶⁰, plantea una visión acerca del profesorado como estatus o conjunto de personas que comparten una misma valoración o prestigio social, ocupando una posición en la clase media. La docencia crea un cierre social, donde solo logran entrar unos pocos a este circuito de profesionales.

Ortega y Velasco (1991) defienden la postura de la docencia como grupo de estatus, por lo que se puede analizar desde su posición social, implicaciones existenciales, estilos de vida, orientaciones valorativas, actitudes y creencias, organización profesional, origen social, herencia social y herencia cultural.

"Todos estos elementos se han articulado en un sistema cognoscitivo que distingue la profesión de maestro con otras. Ello en una doble dimensión: tanto en lo que concierne a las creencias sobre el mundo social, cuanto en las preferencias políticas concretas" (Ortega y Velasco, 1991:96).

Los análisis en este sentido también hacen referencia a los procesos de elección personal y de socialización del profesorado. Hay toda una línea de investigaciones que precisan los atractivos y facilitadores (u obstaculizadores) que posee la profesión docente. Asher Tropp (1957) fue uno de los primeros en investigar este tema. Además de Lortie (1977), que llega a la conclusión de que el contacto con la gente joven, el aspecto social de la profesión, la compatibilidad con el tiempo, el dinero, el prestigio, la seguridad, son todos factores que, para una clase emergente, se constituyen en interesantes oportunidades de

⁶⁰ El enfoque weberiano se puede profundizar en Collins (1979) *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*; en Lortie (1975) *Schoolteacher. A sociological study*; y en Ortega y Velasco (1991) *La profesión de maestro*.

desarrollo laboral. Incluso va más allá, al plantear que la docencia es una de las más importantes vías de ingreso a la clase media. En los profesores hombres se percibe una mayor movilidad social, a diferencia de las profesoras mujeres que suelen provenir de clases más acomodadas, por lo que se traduce en una vía de reafirmación de estatus.

2.3. IDENTIDAD DOCENTE

La identidad profesional docente es la "mittelpunkte" de esta investigación. Por ello, es necesario sintetizar los principales aportes teóricos relacionados con la identidad docente y las diversas aristas que la componen. Así, la podemos enmarcar dentro de las variantes que posee la identidad humana en términos genéricos (identidad personal, social, cultural), por lo que está íntimamente relacionada con el yo personal y su interacción con el medio (laboral: instituto, escuela).

En primer lugar, la identidad profesional, en su concepto más amplio, es un tipo de identidad tardío, dado que emerge recién cuando un individuo se especializa en un área determinada. Comienza a forjarse con la formación inicial que recibe y continúa a lo largo de toda la vida profesional. Es decir, la identidad profesional se construye a través de un proceso dinámico y sostenido en el tiempo, que resulta de la combinación entre una "parte común" a todos los profesionales de un área y una "parte específica", en parte individual y en parte ligada a los contextos de trabajo. Por tanto, se trata de una construcción individual referida a la historia del profesional y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual trabaja (Marcelo y Vaillant, 2013:35).

Según Friedman y Naville (1985), la profesión se vuelve el foco donde se comparten valores comunes que contribuyen a conformar la identidad profesional. La profesión define a un grupo de individuos que asume códigos éticos y prácticos,

otorgándoles reconocimiento social al brindar un servicio a la sociedad, de acuerdo a los conocimientos y habilidades aprendidas dentro de las instituciones de nivel superior.

A su vez Dubar (2002), señala que las identidades profesionales son para los individuos formas socialmente reconocidas, de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo. El ejercicio de la profesión es determinante en la construcción y reconstrucción de la identidad profesional, pues la profesión posee representaciones que le permiten describirse, diferenciarse y compararse a través de su práctica con otras profesiones. Por tanto, a partir del desarrollo en un espacio laboral, el profesional se constituye una identidad en función de las actividades profesionales que realiza, para posteriormente asumir su pertenencia al grupo. Se trata de "*la construcción personal de una estrategia identitaria que pone en juego la imagen del Yo, la apreciación de capacidades y la realización de deseos*" (Dubar, 2000:118).

Por todo ello, debemos señalar que la identidad profesional se encuentra en constante transformación, ya que depende de las contingencias que se presentan a lo largo de la trayectoria laboral, además de otras variables como las relaciones laborales, el lugar que ocupa dentro del grupo, la legitimación de saberes y competencias, y el reconocimiento social.

En segundo lugar y en consonancia con lo descrito anteriormente, la identidad profesional docente está sujeta tanto a la esencialidad del sujeto como a su interacción con el medio profesional educativo. Es una cuestión fundamental dado que la función asignada a un profesional de la educación radica en educar a otros.

Desde este punto, han surgido numerosas investigaciones acerca de este fenómeno, cada cual, abordando legítimamente diversos aspectos de la identidad docente y la manera para acceder a este intrincado mundo interior del profesor.

Teniendo en cuenta los valiosos estudios relacionados con la identidad en el profesorado, nos encontramos con: los ciclos de vida profesional docente de Huberman

(1993) y Bolívar (1999); la orientación antropológica de la identidad docente de Díaz (2011)⁶¹; las historias de vida como construcción social de la enseñanza de Goodson (1991, 1992, 2004, 2011); el planteamiento integrado profesionalizador de la formación disciplinar y pedagógica en la construcción de la identidad (Bolívar, 2006); las experiencias vitales personales, sociales, pedagógicas y profesionales del profesorado de López de Maturana (2010, 2012); los procesos de cambio en las autopercepciones de los profesores (Darby, 2008); la perspectiva holística de la identidad y las emociones del docente (Day y Gu, 2012); el gestionalismo en la docencia y la identidad docente como recurso de los poderes fácticos para el control y la dirección del cambio eficiente de Lawn y Ozga (2004); los estudios transversales de Ávalos (2002, 2009, 2010) acerca de la identidad docente percibida y las definiciones sociales que se le exigen; las reflexiones de Contreras (2001) acerca de la identidad profesional y su relación con la autonomía docente; y la revisión de los estándares de la identidad docente a nivel interpersonal de Beijaard y sus colaboradores (2014a).

Con todo, y con el fin de sintetizar el concepto de identidad docente para efectos de la presente investigación, señalaremos que para Day (2006) la identidad profesional del profesor comprende el qué y quién es; los significados que vinculan el "sí mismo" y su trabajo docente; los significados que le atribuyen otros; sus relaciones con los alumnos, con los padres, con sus pares y con los directivos; sus papeles; y la conexión entre estos y su vida fuera de la organización escolar.

Marcelo y Vaillant (2013:35) asocian la identidad del docente respecto:

"...a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y cuáles son sus factores básicos de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por parte de los propios docentes, y por la sociedad en la cual desarrollan sus actividades".

⁶¹ Díaz (2011) realiza un interesante análisis de la identidad docente desde un punto de vista antropológico, donde se entrecruzan la propia identidad profesional, la identidad que se construye culturalmente con sus alumnos y la identidad política, sobre todo a partir de la unicidad y la diferencia con los pueblos originarios.

Epstein (2009), a su vez, ha definido la identidad profesional docente como el proceso por el que un profesor trata de entregar sus diversos estatus y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo.

De hecho, diversos investigadores (Nias, 1989, 1996; Sumsion, 2002; Day y Gu, 2012; Hargreaves, 2014) han señalado que la identidad docente no solo se crea a partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza, sino también puede conceptualizarse como el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario. Day y Gu (2012) sostienen que la identidad de un profesor se configura más allá de la pericia y la eficiencia, pues, además, incluye dimensiones relacionadas con el compromiso, la resiliencia y la pasión. En una línea similar, Ávalos y otros (2010:238) entienden la identidad profesional docente como el concepto que los profesores se forjan de sí mismos en relación a su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia:

"Se entreteje en la identidad docente lo que los profesores saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones)".

De esta manera, un docente va formando su identidad, para descubrir quién desea ser en el ámbito del trabajo, para poder desempeñarse mejor. Este modo de conexión con la realidad, voluntario o no, mezclado con fantasías que lo idealizan y que se anticipa a situaciones, ambientes, intercambios, relaciones y posibilidades, es el acercamiento que el profesor necesita para comenzar a insertarse en el trabajo. Asimismo, se destaca que la identidad docente evoluciona y se despliega de manera cambiante, sin un atributo fijo.

Prieto (2004) señala que toda esta representación subjetiva de la identidad docente está constituida por una parte, por la manera en cómo cada profesor organiza cognitivamente su experiencia social, configurando creencias, valoraciones, juicios, imágenes y actitudes relacionadas con la profesión docente y, por otra, por la conceptualización de lo real a partir de los conocimientos previos que, activados y organizados, estructuran los respectivos contenidos sobre la realidad construida.

"Es decir, estas representaciones son idiosincráticas, denotan especificidad, y contienen las propias significaciones de los profesores acerca de la realidad escolar y su quehacer docente" (Prieto, 2004:31).

Lasky (2005), a su vez, enfatiza que la identidad profesional docente es un complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales que se ve influida por la escuela, las reformas y los contextos políticos, pero además la identidad docente se nutre del compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, las creencias, valores y conocimiento sobre la materia que enseñan.

Las prolíficas aportaciones académicas de Beijaard y sus colaboradores (2004, 2009, 2012, 2013a, 2013b, 2014b) respecto de la identidad profesional docente, han permitido obtener una síntesis de las principales características de este fenómeno:

- Es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias y durante toda la vida profesional.
- No es la respuesta a la pregunta "¿quién soy?" (en este momento), sino la respuesta a la pregunta "¿qué quiero llegar a ser?".
- Implica tanto a la persona como al contexto, a partir de la importancia que le adjudique a las diversas dimensiones de la docencia.
- Está compuesta por sub-identidades más o menos relacionadas entre sí y dependen del contexto en el que se desenvuelve el profesor.
- Contribuye a la percepción de la auto-eficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo.
- Está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos.

Conviene agregar que la identidad profesional docente, en cuanto identidad, se vincula íntimamente con las narrativas personales de cada profesor. En este sentido, la

identidad docente se puede descubrir en el relato de uno mismo, del sí íntimo profesional, del sí reflexivo, a través de una historia que puede tener cualquier sustento lingüístico.

Como ya se ha señalado, en esta construcción es donde el docente sitúa sus experiencias significativas a nivel profesional y aquí radica uno de los factores claves para orientar la presente investigación, especialmente en la búsqueda de rasgos identitarios en los docentes a través de esta recomposición simbólica.

2.4. CRISIS DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Es evidente que la identidad del profesorado se ve afectada fuertemente por este nuevo escenario, provocando, por un lado, nuevos desafíos en el ejercicio de la docencia, pero por otro, puntos críticos en el desarrollo identitario de muchos docentes.

Hargreaves (2003:152) nos dice:

“Los valores discursivos y las ideas de los docentes han sido desmantelados, tanto desde dentro como desde fuera, aunque las características materiales y estructurales del sistema parecen haber quedado intactas. Se ha reconstruido radicalmente el sistema escolar, disfrazando esa reconstrucción con el ropaje de la modernidad de la escolarización hacia la efectividad y la mejora”.

En ese contexto puede que los docentes necesiten legitimarse en su papel histórico sobre los cambios vitales en educación. A muchos les provoca motivación y sustento sus vidas laborales. *“Los cambios pueden verse no solo en el trabajo diario del docente, sino también en la ausencia de un discurso nacional hacia ellos”*, enfatiza Hargreaves (2003:153).

En palabras de Bernstein (1997), el docente debe ser un profesional que satisfaga claramente los objetivos empresariales, que gestione eficientemente a un conjunto de estudiantes y documente sus logros y problemas para una rendición de cuenta pública.

Los docentes se encuentran ante una corporación punitiva centrada por completo en la competencia y en el *output*. Su lugar nacional ha desaparecido y ahora la docencia encuentra empleados descualificados o multicualificados que trabajan para regular y valorar. Las tecnologías de control han acallado el discurso profesional del docente. Pero además, se han elaborado tecnologías que promueven “discursos de producción” (Hargreaves, 2003) que permiten reconocer el lugar de trabajo, las ideas, las prácticas de los equipos, los valores de liderazgo, en suma, un nuevo lenguaje del trabajo. Ahí es donde, según este autor, el docente crea microsignificados dentro de la nueva escuela, considerada como unidad de producción.

En muchos casos, las repercusiones de las diversas reformas llevadas a cabo durante los últimos 25 años (especialmente en Europa y América) han generado nuevas versiones sobre el sentido y alcance de la profesión docente, provocando un desconcierto inicial entre los profesores. La lentitud de los sistemas educativos para generar un contexto apropiado que satisfaga las nuevas demandas ha afectado el trabajo de los profesores y la posibilidad de cumplir con las expectativas que se tienen de ellos (Esteve, 2003).

Tenti (2007) sostiene que las reformas han puesto en crisis la identidad profesional de los docentes, pues se han apoyado en una perspectiva instrumental de la docencia, ignorando los elementos “no racionales” que definen el oficio y que se fundamentan en consideraciones culturales, ético-morales y políticas. De hecho, esta racionalidad técnico-instrumental que ha guiado las reformas educacionales explica la generalizada oposición de los sindicatos profesionales a estos intentos de profesionalización.

Según Dubar (2002), esta revolución del trabajo pone en juego una verdadera conversión identitaria, ya que los funcionarios públicos, por ejemplo, se enfrentarán a un nuevo escenario, donde ni clientes ni jefes los respetan. Hay una fuga de ideales que se desvanecen en antiguas utopías reivindicadoras.

Por ello, no es raro ver aparecer los conflictos profesionales:

“...donde se lucha contra un sistema administrativo, burocrático y político que ignora sus verdaderos problemas y sus reivindicaciones salariales, pero también ignora su verdadero papel económico y social” (Dubar, 2002:140).

El trabajo es un proceso fundamental del ser humano, que lo ha llevado a reconocer en él:

“Un desafío para el reconocimiento de uno mismo, un espacio de voz en el que invertir (o no), un campo de problemas a gestionar e intentar resolver (o no) y un universo de obligaciones implícitas” (Dubar, 2002:128).

Tanto Hargreaves (2003) como Lawn y Ozga (2004), sitúan el nuevo “gestionalismo” como un importante factor que afecta la identidad docente. Esta nueva capacidad emergente en el ámbito de la gestión empresarial vendría a situarse también en la educación. La reorganización del trabajo a través de la gestión de los recursos humanos y la descentralización de la gestión y la financiación de la escuela son algunas de sus características.

Al extrapolar los nuevos mecanismos del “management” a la escuela, se puede apreciar a docentes que trabajan en grupos funcionales, experimentando con nuevas tecnologías y llevando a cabo procesos técnicos complejos. La participación docente en cuestiones políticas de la escuela queda restringida a aquello que tiene que ver con los propósitos y el carácter de los programas educativos y asumen responsabilidades por sus juicios y por su trabajo. En este marco, constituyen una fuerza laboral organizada flexiblemente, entregada a su tarea, capaz de reevaluarse a sí misma de manera constante y que a la vez se valoraría de acuerdo a objetivos de productividad claros. Sin duda que este modelo está claramente influido por los conceptos japoneses de calidad y producción en masa, de alto nivel de calidad, con trabajadores satisfechos y seguros, pero bajo la última palabra y decisión de la dirección. Se trata de un modelo horizontal en la acción, pero vertical en la toma de decisiones.

Hargreaves (2003) señala que el docente percibe una brecha entre su función social y la nueva experiencia coactiva que tiene que llevar a cabo, que lo empuja a fragmentar su identidad. Muchas veces es una vida laboral de ansia, sobrecarga de trabajo y de amargura al no poder igualar los estándares académicos imperantes con sus alumnos.

Todo este recambio de horizontes y significados en la enseñanza formal, así como las nuevas presiones del oficio ha llevado a que muchos profesores hayan perdido el placer de enseñar. Se percibe una falta de inspiración en el desarrollo de la docencia, así como relaciones laborales contradictorias, ambivalentes, problemáticas que llevan a visiones y fines contrapuestos dentro de la misma escuela. La crisis del profesor, en este sentido, se agudiza, al imponerse una visión expiatoria hacia la docencia, a la que se le culpa de todos los males actuales.

La creciente producción en las últimas décadas de investigaciones acerca de la docencia, que dejan manifiesto los aspectos negativos de esta profesión, comprueba esta irrefrenable sensación de ansiedad, estrés y malestar en el desarrollo del ejercicio docente (Mouly, 1978; Seva, 1986; Borg y Riding, 1991; Peiró y otros, 1991; Zubieta y Susinos, 1992; Kornblit y Mendes, 1993; Cox y Heames, 2000; Mesa y otros, 2002; Santiago y Otero-López, 2005; Romera, 2010; Vallés y Vallés, 2010; Gil, 2011; Otero-López, 2011; Esteve, 2011, Gimeno, 2013).

Ya desde 1978, Mouley sistematizaba la problemática del ejercicio de la docencia y del malestar que podía generar contar con profesores que se sintieran afectados por algún conflicto.

El malogrado profesor Esteve, unos de los estudiosos más emblemáticos en el análisis de la profesión docente, reconoce en la crisis profesional, un malestar inherente. Según este autor (2011), existen factores de primer orden (o directos) y de segundo orden (o contextuales) que inciden en la problemática existencial de muchos profesores.

Entre los de primer orden, se encuentran las situaciones límites y estresantes que diariamente tienen que afrontar. Se calcula que al menos un 25% de la población docente en España sufre algún tipo de ansiedad al trabajar en un entorno como aquellos. Dentro de las causas que identifica el autor, se encuentra la fragmentación de la actividad docente, aumentos de responsabilidades, carencia de medios y las condiciones laborales. Esto recalca, sin duda, en enfermedades, absentismos, abandono, rutina, inhibición o traslados.

Respecto de los factores de segundo orden o contextuales, Esteve (2011) menciona al menos dos:

1. Respecto al rol docente. Donde la modificación de la función docente y de los agentes tradicionales de socialización, conlleva más funciones y más responsabilidades a las escuelas y a los profesores. En un contexto donde todo es cuestionable y contradictorio se le pide ser mediador, pero juez; un aprendizaje individual, pero social.

“El cambio acelerado del contexto social va acumulando las contradicciones del sistema de enseñanza” (Esteve, 2011:32). Los profesores viven en un estado de permanente persecución; se quejan de que los padres ya no los apoyan. La mayoría de la gente culpa a la escuela de la violencia. Los profesores se sienten injustamente juzgados. Han perdido estatus, pues el dinero es una referencia social. Ser profesor, significa no haber podido ser otra cosa. Se percibe un malestar hacia el bajo estatus; hacia la relación con los jefes; hacia el conocimiento cada vez más cambiante, provocando inseguridad en muchos docentes.

En este contexto, el profesor se confunde y debe afrontar permanentes conflictos. Si pensamos que no sólo la escuela es la que enseña, sino más aún, la familia, los medios de masas, las relaciones sociales, observamos una divergencia tal que hace muy difícil saber qué valores enseñar. De ahí que Esteve asuma la idea de que cuando hay consenso social el malestar del profesor disminuye.

2. Respecto de la imagen del profesor. La imagen del profesor se percibe como una figura idealizada, pero conflictiva a la vez. Idealizada por la vocación de enseñar y de

orientar a muchas personas durante toda una vida de docencia. Conflictiva, por las situaciones de violencia, despidos, enfrentamientos ideológicos, bajas retribuciones, falta de medios, expectativas no cumplidas. Por ello, no es raro que los profesores entren en crisis con los años. Abraham (en Esteve, 2011:44) señala que las reacciones más comunes de los docentes son “sentimientos contradictorios (teoría-práctica); negación de la realidad por incapacidad; ansiedad por no tener recursos; aceptación del conflicto”.

La UNESCO (2014:206), por su parte, en su informe de seguimiento de la ETP en el mundo⁶², señala que pocos planes nacionales cumplen con el compromiso de un acceso equitativo a docentes bien capacitados:

"En vez de tener una capacitación adecuada y buenas condiciones de trabajo, a los docentes se les echa la culpa por los malos resultados del aprendizaje. Si bien el absentismo de los docentes [...] constituyen auténticos problemas, los responsables de la formulación de políticas ignoran con frecuencia las razones subyacentes como la baja remuneración y la falta de perspectivas de carrera[...]. Muchos profesores no están suficientemente capacitados y tienen que enseñar en aulas superpobladas con escasos recursos. Como reciben una baja remuneración, pronto están descontentos, contribuyendo así a la disminución de la calidad de la educación".

En suma, podríamos considerar una visión unificadora acerca de la profesión docente y el origen de su problemática, sin embargo, son demasiadas las variables para definir desde dónde exactamente se generan los primeros indicios de descontento o de replanteamientos personales ante el ejercicio de la docencia.

De modo general, debemos insistir en que son los cambios, propiciados en las últimas décadas, los que han generado un escenario complejo y muchas veces

⁶² El *Informe de seguimiento de la ETP en el mundo* es uno de los más exhaustivos informes internacionales sobre la educación. Es una publicación independiente, cuya elaboración es encargada cada año por la UNESCO a partir del 2002. Está dedicado a medir la progresión hacia los seis objetivos de la "Educación para todos" que estableció en el 2000 la comunidad internacional. En el informe, trabaja un equipo independiente de investigación y publicado por la UNESCO, se describen políticas y estrategias eficaces, se señalan las principales dificultades y oportunidades y se promueve la cooperación internacional en pro de la educación. En la versión 2014 (año de análisis 2013), se advierte de que si no se atrae y se forma adecuadamente a un número suficiente de docentes, la crisis del aprendizaje se prolongará durante varias generaciones y afectará más a los desfavorecidos. Además, muy recientemente en el informe de seguimiento ETP de 2015, se incluye la inversión en los docentes como un área prioritaria en la calidad de la educación. Para la UNESCO, existe preocupación, a nivel mundial, respecto a las siguientes problemáticas: escasez de docentes, cantidad y calidad de los programas formativos, desigualdad en la distribución de los docentes, las condiciones laborales de los interinos.

contradictorio. Anteriormente se han señalado los principales factores que intervienen en la configuración de la identidad docente. Estos mismos factores por tanto serán, unos u otros, los que definan una identidad en conflicto o bien una identidad fortalecida.

Recordamos estas variables, que pueden constituirse en fuente de un malestar docente, ocasionando en muchos casos, diversos tipos de conflicto:

- Percepción social de la profesión;
- Reconocimiento profesional a nivel político y social;
- Relaciones educativas con alumnos, padres, docentes, directivos;
- Ambiente de trabajo;
- Formación inicial y continua;
- Dignificación de la profesión (profesionalización);
- Contexto social, cultural, económico, político, legal;
- Estructura del sistema educativo;
- Funciones docentes;
- Competencias docentes;
- Condiciones económicas;
- Autonomía del docente;
- Reformas educacionales;
- Expectativas y nivel de satisfacción hacia la profesión;
- Vocación;
- Vida personal.

Como se ha señalado, estos factores repercutirán positiva o negativamente en el ejercicio de la profesión dependiendo del contexto en el que se desenvuelve el docente. La investigaciones referidas anteriormente coinciden en que las percepciones negativas de algunos de estos factores provocan diversas consecuencias que podrían afectar a la salud del docente, como estrés, desinterés, falta de compromiso, rutina, agotamiento, ansiedad, desconcierto, insatisfacción, absentismo, autoculpabilización, somatización de los problemas que devienen en molestias físicas.

Los riesgos psicológicos que conlleva la profesión en la actualidad, son una amenaza para la configuración de la identidad del docente. Esta desmoralización que puede sufrir el docente ha sido ampliamente abordada en los últimos años. Un fenómeno que algunos autores han llamado como el síndrome de “burnout” o “desgaste profesional”⁶³ (Maslach, 1976; Maslach y Jackson, 1986; Cherniss, 1980, 1995; Golembiewski y otros, 1983; Cordes y Dougherty, 1993; Malach y Leiter, 1997; Mogler, 2008; Gil Villa, 2011; Benavente-Cuesta y otros, 2013; McCormack y Cotter, 2013; Skovholt y Trotter-Mathison, 2014; Leiter, 2014).

Hay varias traducciones del "burnout" (estar quemado, síndrome de desgaste ocupacional, síndrome del trabajador desgastado) que se considera como la fase avanzada del estrés profesional, y se produce cuando se desequilibran las expectativas en el ámbito profesional y la realidad del trabajo diario. Este síndrome es un mal invisible que afecta y repercute directamente en la calidad de vida y fue descrito por Maslach y Jackson en 1986, como un síndrome de agotamiento profesional, despersonalización y baja realización personal, que puede ocurrir entre los individuos que trabajan con personas.

La forma de manifestarse se presenta bajo unos síntomas específicos y estos son los más habituales: *psicosomáticos*: fatiga crónica, trastornos del sueño, úlceras y desórdenes gástricos, tensión muscular; *de conducta*: absentismo laboral, adicciones (tabaco, alcohol, drogas); *emocionales*: irritabilidad, incapacidad de concentración, distanciamiento afectivo; *laborales*: menor capacidad en el trabajo, acciones hostiles, conflictos, crisis de identidad. Existe un grupo de personas que sintomáticamente tiene mayor potencial para padecer esta enfermedad, como es el personal sanitario, de la enseñanza o asistentes sociales (Maslach y Jackson, 1986). Las evidencias que afectan al individuo en el inicio de la aparición del "burnout", se reconocen en varias etapas y son: exceso de trabajo; sobreesfuerzo que lleva a estados de ansiedad y fatiga; desmoralización; pérdida de ilusión; pérdida de vocación; y decepción de los valores hacia los superiores.

⁶³ Otros estudios hablan del “profesor desorientado”, del “profesor blindado”, “profesor indignado”, todo para referirse al impacto negativo que puede tener el profesorado en su vida laboral (Gil Villa, 2011; Gimeno, 2013).

También es importante extrapolar todo este caudal teórico al contexto local de España y observar cuáles están siendo las principales causas del malestar docente y de las crisis identitarias a nivel profesional.

Gil Villa (2011), con especial y ácida crítica, señala los motivos que indignan al profesorado español. La pérdida de prestigio y de autoridad, unido a la "hiperinflación normativa y la burocratización excesiva" provocan la falta de ilusión de un colectivo maltratado e infravalorado.

Además, se puede observar a través de distintos canales de comunicación que en los últimos 10 años, variables como recortes salariales, el encarecimiento de la formación, la reducción de las plantillas, el aumento de horas lectivas, la violencia en los centros, las nuevas tareas administrativas, están provocando efectos negativos en la práctica docente.

En efecto, la organización sindical ANPE, a través de su servicio "El defensor del profesor"⁶⁴, presentó un interesante informe del curso escolar 2012-2013 donde se detallan las denuncias que han realizado los docentes ante situaciones de conflicto en su lugar de trabajo y la incidencia de estas problemáticas en el estado anímico del profesorado. En el curso referido se atendieron más de tres mil profesores. El 40% de los casos atendidos fue de profesores de Secundaria (Primaria se iguala también con un 40%). De todas las denuncias, las más recurrentes están relacionadas con: problemas administrativos, problemas para dar clase, faltas de respeto, acoso y amenazas de padres, falsas acusaciones de padres y/o alumnos, acoso y amenazas de alumnos (ANPE, 2013).

En resumen, para ANPE (2013:3) la educación y el profesorado vuelven a estar en el centro del debate social, político y económico:

"A los recortes sufridos en educación en los cursos anteriores se le suman nuevas actuaciones en este sentido: la bajada del porcentaje del PIB destinado a educación y el Decreto 14/2012 de

⁶⁴ "El defensor del profesor" es un servicio de atención inmediata y gratuita para los docentes que necesiten ayuda, apoyo y orientación ante cualquier tipo de situaciones de conflictividad y violencia en las aulas. Desde 2005 ha atendido a más de 22.000 profesores de todos los niveles educativos en todo el Estado. Informe disponible en: <http://www.eldefensordelprofesor.es/archivos/MEMORIAS/2012-2013.pdf>

recortes educativos, recorte de cupo de profesorado, la pérdida de puestos de trabajo, el empeoramiento de las condiciones de trabajo especialmente para los interinos, nuevos recortes salariales incluida la paga extra de Navidad y sobre todo el deterioro del servicio público educativo con un incremento de alumnos por aula y una reducción de recursos que repercutirán en la educación en general".

Gimeno (2013) señala que una generación de jóvenes que ha crecido en un ambiente más amable y con más libertad que aventaja a los mayores y al profesorado en algunos aprendizajes y conocimientos es una problemática central para los docentes. Para Gil Villa (2011) el problema recae en que los profesores se enfrentan a los adolescentes más desorientados de la historia. Sin el apoyo de creencias religiosas e ideológicas flotan a la deriva del consumismo y de la Red. Tienen los padres más permisivos de la historia, con problemas para ejercer la autoridad, lo cual se observa cuando hay tensiones en el centro, porque se posicionan más del lado del hijo-alumno que del lado del profesor.

La función docente tiene una fuerte implicación en las relaciones humanas que establece en el interior de la escuela, sobre todo con sus alumnos, por lo que las diversas problemáticas intersubjetivas que se generan día a día, provocan un contexto que tiende a aumentar la tensión emocional y a provocar un grado de frustración importante. No se debe olvidar que la naturaleza de la docencia radica en la interacción social con el alumnado (relación educativa)⁶⁵ y en esa dinámica el docente debe ser capaz de influir en todos los alumnos. Es una tarea compleja, por no decir, imposible. La diversidad de caracteres, intereses, conductas, problemáticas personales en el alumnado (y entre ellos) dificultan la comunicación eficaz, a raíz de las infinitas interpretaciones potenciales que existen en un aula, ocasionando que los docentes, algunos por muy dinámicos y creativos que sean, no logren llegar a todos. Si sumamos a ello la idea de Osborne y Dillon (2008) acerca de que Internet ha puesto en cuestionamiento el papel del clásico profesor, el de proveedor único de información y conocimiento, sobre todo, si se cuenta con que el 100% de escolarizados en Secundaria, donde la enseñanza será heterogénea y los profesores de Secundaria se

⁶⁵ Existe un interesante estudio de la "relación educativa" (König, 2015) que se encuentra en fase de desarrollo doctoral y que aborda detalladamente la dinámica de este tipo de interacción social en el aula.

encontrarán con una gran variedad de necesidades. Todo ello, se convierte en una tarea aún más difícil.

Como ya se ha podido apreciar, la profesión docente es una de las profesiones más estresantes⁶⁶. Hay un cansancio emocional evidente en muchos profesores que deriva de continuados niveles de estrés. Por ello, este agotamiento del profesorado se ha convertido en un riesgo real para todos los docentes, al punto que las principales bajas están relacionadas con problemas de salud a nivel psicológico. De hecho, más de la mitad de los profesores reconocen que sus problemas de salud están asociados al trabajo (Esteve, 1995).

Esta problemática será analizada desde el punto de vista de los profesores entrevistados, buscando en sus relatos las fuentes de malestar y los estados emocionales emergente producto de estos factores negativos.

2.5. MÁS ALLÁ DE LA CRISIS DE IDENTIDAD DOCENTE

El interés de esta investigación se centra en descubrir los mecanismos que intervienen en el despliegue identitario de los docentes de Secundaria al momento de ejercer la profesión y así permitir el rescate de los relatos de los profesores que contienen testimonios reales acerca de su trabajo.

⁶⁶ Un estudio efectuado en los Estados Unidos, con el objetivo de establecer los niveles de estrés en toda una variedad de puestos de trabajo de otras disciplinas, llegó a la conclusión de que el estrés es ahora la mayor causa de días de trabajo perdidos al año manifestándose en lesiones y problemas psicofísicos.

Dentro de las profesiones más estresantes se encuentran: 1° Informática; 2° Medicina-Enfermería; 3° Ingeniería; 4° Ventas y Comercialización; 5° Educación.

Dentro de los factores que más causa estrés están: 1° Volumen de trabajo; 2° Sentirse subvaluado; 3° Fechas límite; 4° Tipo de trabajo que la gente tiene que hacer; 5° Tener que asumir tareas de otras personas; 6° Falta de satisfacción en el trabajo.

Finalmente, dentro de las causas que más irritan en el trabajo, están: 1° Ver cómo otros trabajan menos y ganan más; 2° Gerentes cambiando de idea sobre lo que quieren hacer; 3° Falta de apoyo de los jefes; 4° Presión de los directores; 5° Ser “mandado al frente” por tus jefes. Fuente: <http://www.hse.gov.uk/>.

Por ello, ha sido necesario estudiar no solo los efectos que se producen en el desarrollo de la profesión docente, sino las causas que originan esa evolución de identidad en distintas direcciones.

No tenemos la pretensión de buscar soluciones sobre cómo afrontar el mundo laboral desde la perspectiva docente. Sería un trabajo muy ambicioso y posiblemente de escasa practicidad real. El interés radica en describir una serie de variables que influyen en el desarrollo de la identidad profesional, y que provocan no solo un malestar agudo y permanente sino también y sobre todo aquellas variables traducidas en experiencias dignas y reconfortantes a nivel laboral.

Es evidente que la construcción de la identidad profesional comienza en la formación inicial del docente, aunque con algunos componentes experienciales previos (como la vocación, razones para elegir la profesión) y se prolonga durante toda su vida profesional. Esta identidad no surge espontáneamente como resultado de un título profesional, sino que es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y social de naturaleza compleja y dinámica que lleva al docente a la configuración de representaciones subjetivas acerca de su profesión (Vaillant, 2007).

Sin embargo, diversos autores han intentado proyectar alguna orientación acerca de los mecanismos que podrían permitir dignificar la profesión, en virtud de una identidad reconocida y fortalecida en la interacción social de la escuela a nivel secundario.

Según Gusdorf (1977), el trabajo del profesor se debe basar en el consentimiento mutuo que impone en clase, y que debe tener, como condición previa, el consentimiento de uno a sí mismo, descubrirse primero solo y adjudicarse una responsabilidad material y espiritual. Señala también que la función docente debería ser un “feliz equilibrio entre el ser y el parecer, entre la estimación de uno mismo y el reconocimiento de los demás” (Gusdorf, 1977:162), agregando que la afirmación del magisterio se inscribe en una jerarquía ontológica fuera de toda sanción administrativa. Apuesta por un liderazgo situacional transformacional, que escucha más que habla, que delega responsabilidades, que

incita a ser creativos, que crea climas de entendimiento, que mejora las relaciones interpersonales, que despierta energías.

Traveset (2008), por su parte, apunta al reconocimiento permanente del ejercicio docente, a la competencia e idoneidad en lo que se hace; al sentido y significado de su labor; y a la lealtad dentro de las relaciones humanas, como factores esenciales para dignificar a los docentes.

Lo cierto es que la visión del profesor actual debiera centrarse en indagar aspectos que lo perciban como un profesional de gran relevancia para el avance de la sociedad. La orientación de análisis de la profesión docente debiera concentrarse en todas las etapas por las que debe pasar un profesor, a saber: antes de elegir la carrera, mientras estudian, cuando egresan y cuando trabajan. De este modo, se podría ayudar a comprender el fenómeno de la profesión y a desarrollar políticas de reafirmación de los docentes, en un ambiente más seguro, más regulado y más estable⁶⁷.

También debe tenerse en cuenta la propuesta posmodernista crítica relacionada con la educación. Diversos autores (Lyotard, 1979; Goodman, 1986; Britzman, 1991; Giroux, 2001; Kincheloe, 2001) coinciden en el diagnóstico de la sociedad de hoy, y de cómo la educación a través de los docentes, podrían ayudar en la propuesta de condiciones de trabajo estables basados en un constructivismo de carácter crítico, en un desarrollo cognitivo contextualizado y en una libertad política que le permita al docente construir socialmente el conocimiento (Kincheloe, 2001).

Las invariantes de la profesión docente como proveedora de conocimientos y transmisora de valores, se deben fortalecer en importancia, reconociendo, a la vez, los intrincados caminos que debe recorrer un profesor. La responsabilidad educativa que tiene el profesorado para las generaciones futuras, el enfrentamiento a un ser humano distinto

⁶⁷ Resulta de interés rescatar las ortodoxas soluciones que propone Moreno en *Panfleto antipedagógico* (2007) donde señala que hay que volver a la escuela autoritaria y conservadora porque su misión es transmitir el saber que debe ser conservado. Los alumnos necesitan rutina y disciplina donde el profesor a veces tiene que ponerse ceñudo. Según este autor, la ley educativa que proclamó el PSOE a principios de la década de los noventa del siglo XX, tiene la culpa.

(tecnológico, más informado) y a una sociedad violenta, de consumo y competitiva; los complicados sistemas de gestión; el trabajo con alumnos muy diversos; y los nuevos códigos y canales de comunicación, no hacen más que dificultar el trabajo eficaz en la escuela.

Sachs (2000) realiza un interesante estudio donde identifica la identidad de la profesión docente en base a dos categorías: identidad empresarial e identidad activista. La autora reconoce en el primer tipo de identidad a los profesores responsables y eficientes que aceptan los imperativos de la normativa impuesta por agentes externos, con una calidad elevada de enseñanza, medida por indicadores externos. Se trata de una identidad individualista y competitiva y es el producto ideal de la eficiencia y los poderes controladores. El segundo tipo de identidad (la activista) está impulsada por la idea de movilizarse en beneficio del aprendizaje de los alumnos y de mejorar las condiciones en las que pueda darse, todo con el fin de proporcionar experiencias democráticas en los alumnos. Tiene un carácter investigativo y colaborativo, donde la enseñanza está relacionada con grandes ideales y valores sociales. Esta segunda identidad se asemeja a lo que Giddens (2001) llama "confianza activa", entendida como la capacidad social de reflexión para combatir la pobreza y la exclusión social (democracia dialogante)⁶⁸.

En esta misma línea, Gimeno (2013:250) señala que la crisis de identidad no es algo necesariamente negativo. El profesorado está llamado a tener un papel activo en la resolución de conflictos:

"¡Ojalá el profesorado pudiera plantearse crisis -que no problemas- respecto al sistema dominante! Él es parte del conflicto, ante el que cabe adaptarse a lo que se le exige en las nuevas circunstancias, el camino contrario es el de resistirse y trabajar en contra, negociar, presentar sus propias soluciones y defenderlas. Lo que no conduce a nada es ignorar la crisis, pensar que no va con ellos, dimitir y salirse del conflicto".

⁶⁸ El concepto de "confianza activa" es la base del concepto que Beck y Beck-Gernsheim (2003) reconocen como la "autocultura", que implica no aferrarse al consenso, sino a la presencia del desacuerdo y descansa en el reconocimiento (no en la demonización) de la reivindicación de la propia vida.

La sociedad pide a nuestros profesores un esfuerzo de profesionalidad e integración, que deben asumir, pero también nuestra sociedad debe “*apoyar y revalorizar el trabajo de nuestros profesores, ofreciéndoles unos medios adecuados a estas nuevas dificultades y modificando su formación inicial y sus condiciones de trabajo, para no enfrentarlos a una tarea imposible*” (Esteve, 2011:58).

Además, la Comisión Europea, a través de su análisis *Estrategia Europa 2020* (2010) desarrolla una serie de recomendaciones, dirigidas a los responsables de las políticas públicas en materia de profesorado, que se articula en torno a cuatro ejes básicos, a saber: 1) La profesión docente ha de tener una elevada cualificación; 2) La profesión docente ha de considerarse como un continuo, que comprenda formación inicial, inducción y desarrollo profesional permanente; 3) Se ha de promover la movilidad del profesorado; 4) La profesión docente debería trabajar en colaboración con los otros actores del mundo educativo.

La OECD (2011) reconoce que muchos de los vertiginosos cambios de la sociedad actual influyen en las nuevas demandas hacia el docente, donde se le traslada la exigencia social y económica de mejorar los resultados de los alumnos; se le demanda que dote a los alumnos de nuevas competencias; se le requiere que personalice su enseñanza para atender la diversidad cultural; y se le exige que desarrolle innovaciones efectivas y manejo de las TIC. Ante esto, cree necesario fortalecer la profesión docente como una estrategia básica para asegurar las competencias del profesorado del siglo XXI, así como consolidar su prestigio y posición, apuntando a cuatro problemáticas clave: 1) el reclutamiento y formación inicial del profesorado; 2) desarrollo del trabajo docente en el aula; 3) evaluación y compensaciones para el colectivo docente; y 4) compromiso de los profesores ante las reformas.

Este mismo organismo, en su estudio internacional *TALIS, informe español* (MEC, 2014d)⁶⁹, recomienda velar para que los mejores docentes puedan enseñar a los estudiantes

⁶⁹ El informe TALIS (Teaching and Learning International Survey - Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje), es un programa internacional de la OCDE, a gran escala, y que se centra en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que

que más los necesitan. Los planes nacionales de educación deben incluir el compromiso expreso de atender a los marginados. Debería contratarse a los docentes localmente o bien asegurarse de que estos tengan unos orígenes similares a los de los estudiantes desfavorecidos. Todos los docentes necesitan formación inicial y formación en el puesto de trabajo sobre las distintas maneras en que se puede prestar un apoyo específico a los niños desfavorecidos. Se deben proporcionar incentivos con objeto de garantizar que los mejores docentes trabajen en las zonas remotas y menos atendidas. Los gobiernos han de conservar a sus mejores docentes por medio de un salario que satisfaga por lo menos las necesidades básicas de estos, unas buenas condiciones de trabajo y una trayectoria profesional estructurada.

"Todos los miembros de la comunidad educativa tienen voz en nuestra profesión, se quejan a menudo los docentes, y es manifiesta, tanto la búsqueda de participación de las familias, como la de las autoridades locales y regionales en los pequeños mundos, que son los colegios y los institutos. Pero también es legítimo el reconocimiento de la experiencia y profesionalidad de aquéllos a quienes confiamos la enseñanza de nuestros niños, jóvenes y adultos" (MEC, 2014d:5).

Finalmente, un último aspecto que consideramos relevante para la configuración de una identidad docente fortalecida que trascienda las crisis de identidad profesional, se relaciona con un sistema de reclutamiento, formación inicial y continua del profesorado que permita disponer de los mejores postulantes a docentes, de procesos de inducción en colaboración con centros de secundaria, privilegiando la evaluación práctica de los postulantes (Santos y Lorenzo, 2015).

tienen lugar en los centros educativos. Tiene como objetivo proporcionar información válida, relevante y comparable que ayude a los países a revisar y definir políticas educativas que favorezcan el desarrollo de una profesión docente de calidad y la creación de las condiciones adecuadas para una enseñanza y aprendizaje eficaces.

El primer TALIS se llevó a cabo en 2008 en 24 países de la OCDE y asociados y se centró en los profesores y directores de Secundaria Obligatoria. TALIS 2013 se ha extendido hasta incluir 33 países y su foco ha seguido siendo el profesorado y los directores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En España, 3.339 profesores completaron los cuestionarios TALIS.

También se hace mención a la línea crítica que emerge a partir de la metodología y resultados presentados por este organismo, sobre todo, porque si bien el informe TALIS dispone de una rica fuente de información, los datos liberados impiden una serie de análisis multivariantes de interés. Para ello, el informe secundario de Talis 2013 (MEC, 2014e) recoge una serie de trabajos críticos que detallan las limitaciones de este tipo de estudios. En el marco metodológico de la presente investigación, se utilizarán, en algunas categorías, los datos oficiales de TALIS, por lo que tenemos presente las condicionantes que posee esta información.

Este aspecto está refrendado por las diversas publicaciones anteriormente citadas, que insisten en que este ámbito de la profesión docente debe reestructurar sus políticas de actuación. Esteve (2011) ha insistido en las ventajas que conlleva fortalecer el reclutamiento y la formación inicial del que se prepara para ser profesor⁷⁰. Se debería enseñar a afrontar problemas actuales, con respuestas funcionales, por ejemplo, prevención de drogas, enfoques interculturales y de género, nuevas tecnologías. Así también promover la capacidad para afrontar la situación específica en la que enseña; valorar la influencia del cambio; aprender a elegir recursos apropiados según el contexto; y lograr un profundo conocimiento de la materia que enseña.

Por ello, los objetivos de una formación inicial, según el mismo autor, serían:

- Proveer los recursos para que el profesor elabore su propia identidad profesional, encontrando el sentido al trabajo.
- Facilitar un repertorio pedagógico especializado.
- Promover la idea de un profesor comunicador e interlocutor, un intermediario entre las ciencias y el alumno (saber escuchar, usar pausas, trabajo en grupo, proxémica, promesas, etc.). Con ello se consigue que el profesor sea dueño de la forma de estar en clases y saber cuándo decir las cosas.
- Saber organizar una clase (definir funciones, responsabilidades, negociación, diálogo).
- Saber adaptar contenidos al nivel de los alumnos, rescatando la curiosidad, la inquietud y la crítica.

Asimismo, diversos autores han sostenido que la formación continua resulta clave y fundamental. Se rescatan las ideas de Imbernón (2014) sobre una nueva cultura profesional

⁷⁰ En el marco metodológico de esta investigación se encuentran detalles de la evolución y situación actual del reclutamiento (requisitos) y de los estudios de formación inicial docente en España.

a través de una formación contextualizada y colaborativa; la visión de Zeichner (2010) sobre la formación del profesorado como un proceso de investigación-acción para alcanzar la justicia social a través del reconocimiento y la redistribución; el énfasis en el modelo "aprender a enseñar" para un desarrollo profesional docente de Marcelo y Vaillant (2013). Así también entre otros investigadores que han abordado esta temática desde diversas perspectivas, se encuentran Fischman (2005), Bolívar (2006), Lawn y Ozga (2006), Ávalos (2009), Yuni (2009), Zeichner (2010), Gervilla (2014).

La socialización del profesorado a través del ejercicio de una carrera docente y de una formación continua también ha sido uno de los ejes críticos en el desarrollo de una identidad profesional fortalecida. La horizontalidad de la docencia en la estructura organizativa, se ve fuertemente asociada a una política de formación inicial y continua, donde no se les prepara convenientemente, donde no integran conocimientos disciplinarios con estrategias metodológicas, habilidades sociales, técnicas de grupo. Por lo que muchos profesores se desconciertan cuando llegan al aula tan distinta a cómo se la habían enseñado y terminan culpando a la ley y al Estado (Esteve, 2011).

Por otro lado, Martínez (1998) destaca en su intento por proponer un contrato moral, una nueva propuesta ética para el profesor, donde las acciones pedagógicas le permitan construir una moral autónoma, que promueva el juicio moral y conductas autorreguladas. Las acciones, en este sentido, debieran referirse al análisis de la personalidad moral del profesor, los estilos de relaciones interpersonales y la atmósfera moral. Para este autor, este contrato moral no debe ser un trueque de seguridad y lealtad, sino productivo y bidireccional. Se deben compartir los mismos principios axiológicos, así como atender a códigos deontológicos y la libertad de cátedra.

En esta línea, Gil Villa (2011) señala que existen muchos motivos para que el profesorado se sienta indignado. Recalca que al profesor cada vez se le carga con más trabajo administrativo, más horas de clases, más alumnos e, incluso, la responsabilidad en asignaturas que no son de su especialidad. Y sentirse indignado es un deber moral ante la injusticia y no acallarse ante este panorama.

Bernal (2003b:131-132), a su vez, nos dice que:

“La actualización de la noción de sujeto nos inclina a realizar las propuestas pedagógicas morales desde la superación de la vieja dicotomía entre el ser y el deber ser. En este sentido, acometemos la polémica entre éticas ideológicas y éticas deontológicas. El análisis del problema de la identidad personal nos acerca al reconocimiento de la identidad en sentido formal, como alternativa a los enfoques tradicional y posmoderno de la cuestión. El conocido debate entre éticas ideológicas y deontológicas requiere nuevas fórmulas superadoras”.

Los nuevos estímulos hacia la profesión, por tanto, deberían orientarse hacia la motivación, los incentivos, el aprendizaje continuo, el desarrollo profesional, preocupándose también por las condiciones de trabajo, la cultura profesional, las concepciones de enseñanza y las tradiciones.

Todos estos objetivos de formación en el profesorado están diseñados para hacer frente a una nueva realidad en el ámbito educacional. Esteve (2010) la llama la *tercera revolución educativa*, donde por primera vez en la historia se ha eliminado la pedagogía de la exclusión. Se trata de una realidad caracterizada por la universalización de la educación en los niveles primarios, pero también en los niveles secundarios⁷¹, lo que ha llevado a tener en las aulas una heterogeneidad y diversidad de alumnos sin precedentes. Ya no se trata de un problema de cantidad, sino de calidad. Calidad en los procesos de aprendizaje para obtener logros efectivos en cada uno de los alumnos que se integran al sistema educativo.

Las nuevas problemáticas asociadas al proceso educativo están empezando a ser comprendidas ahora, por lo que percibimos una ingente producción teórica y práctica en virtud del logro de una educación de calidad para todos.

⁷¹ En España, con la Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOGSE) del año 1990, se establece la educación obligatoria entre los 6 y 16 años que abarcaría no sólo la enseñanza Primaria, sino también la Secundaria.

2.6. UNA APROXIMACIÓN CATEGORIAL A LA IDENTIDAD DOCENTE

Resulta relevante este acápite para los fines de la presente investigación, principalmente porque intentaremos sistematizar la compleja estructura identitaria a nivel docente. Es un intento parcial, dado que, como se ha dicho anteriormente, el fenómeno de la identidad en el ser humano constituye una problemática multidimensional (un complejo multidimensional), derivada de un conjunto de variables experienciales y mutables que empapan la historia personal de cada profesor. Además, porque la docencia, como categoría social, ha estado en el centro del debate, con posturas muy diversas, complejizando su valor, su función y su alcance. Asimismo, el carácter polifónico de la identidad nos obliga a ampliar nuestra concepción del comportamiento humano y sus motivaciones, entendiendo las nuevas construcciones de conocimiento que nos afectan a nivel cognitivo y metacognitivo.

Por ello, con base en los capítulos anteriores, se asume la identidad docente como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales (Marcelo y Vaillant, 2013). Sumado a ello, ha sido posible confirmar el carácter narrativo que plasma la huella biográfica del docente a partir de un continuum testimonial.

El carácter narrativo de la identidad del docente exigirá, por tanto, estar conscientes de tres dimensiones específicas, detectadas en la huella biográfica del profesor, como son la trayectoria profesional recorrida, el estado testimonial y la vivencia actual de la práctica docente (Giddens, 1998; Dubar, 2000; Arciero, 2004). Estas dimensiones engloban procesos dialécticos continuos que configuran la identidad docente entre el sí mismo (mismidad) y los otros (ipseidad) (Ricoeur, 1996, 2006b) (ver figura N° 1).

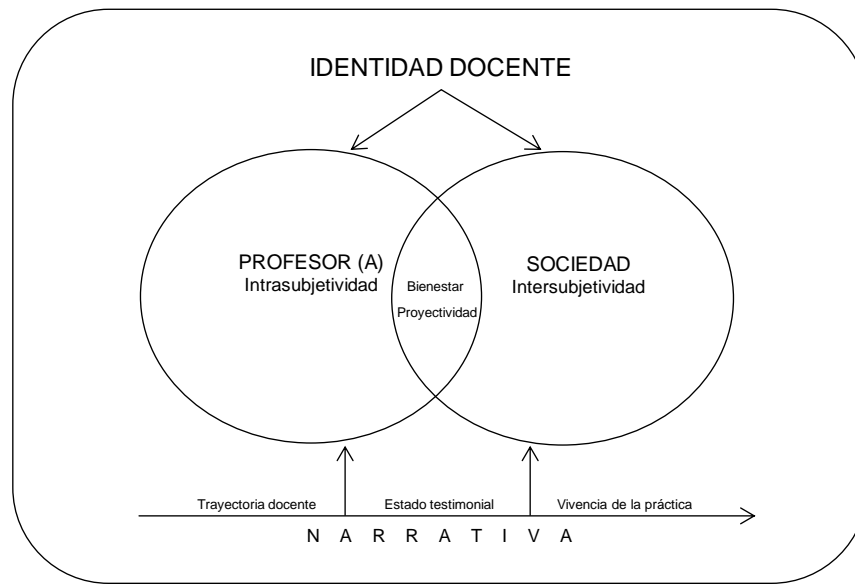


Figura N° 1: Construcción de la identidad docente

Podríamos afirmar entonces que la construcción de la identidad del docente se fragua en la multidimensionalidad de las narrativas y de los procesos internos (intrasubjetivo) y sociales (intersubjetivo) del profesor, aportando con un perfil identitario particular. Desde esta perspectiva, buscaremos acceder narrativamente a los mundos interiores del docente, así como al imaginario social de cada docente y que determinarán, a partir de categorías previamente reconocibles y otras emergentes, el estado identitario actual de cada profesor investigado.

Los indicadores narrativos expuestos se relacionan con tres ejes temáticos que configuran la estructura del guión de la entrevista en profundidad y del grupo de discusión, con el fin de articular temporal y coherentemente los relatos que emergen en la recogida de información. Por ello, se incorpora el pasado, presente y futuro en los registros, sobre todo si tiene en cuenta que la identidad se construye en un espacio histórico-temporal donde el prisma narrativo que ofrecen los relatos puede constituir una importante evidencia de análisis de la configuración identitaria (Bolívar, 1998, 2001; Zapata, 2006).

Por una parte, la trayectoria profesional del docente nos permitirá indagar en las condiciones previas a la elección de la profesión, así como el recorrido biográfico-profesional experimentado en los años de docencia. El estado testimonial dirige la atención a un autoanálisis del estadio subjetivo del docente a partir de una autodefinición profesional, la generación de constructos teóricos y percepciones acerca de la consideración política y social de la docencia. La vivencia actual de la práctica docente, por su parte, indaga en el presente de los profesores, ya que evidencia la dinámica en la socialización del profesor con los demás agentes educativos, las condiciones laborales que emergen de la contingencia del día a día en el centro educativo, así como la proyección docente generada.

Es necesario precisar que las preguntas o dimensiones clasificadas dentro de estos tres ejes temáticos, corresponden solo a una orientación estructural, puesto que los análisis revelarán nuevas interacciones a partir de las respuestas de los docentes, y de nuevas o particulares preguntas que emergen en un momento determinado, y que trascienden cualquier intento de estructuración rígida.

El acercamiento al perfil identitario será posible gracias al análisis de los procesos intrasubjetivos e intersubjetivos del profesorado y que se evidencian claramente en los relatos obtenidos. Por un lado, el desarrollo del proceso de construcción subjetivo del docente se pretende capturarlo a partir de la imagen personal de cada docente, de las razones que llevaron a elegir la docencia, de las crisis o conflictos laborales, de la generación de constructos relacionados con la profesión, de la apropiación de un estilo pedagógico y del aprovechamiento eficaz de la formación obtenida en sus distintos niveles. Por otro lado, el complemento necesario para el despliegue identitario a nivel docente, se materializa en la interacción social del profesor de Secundaria en su contexto laboral que incluye a los alumnos, los padres, el equipo de gestión, el centro educativo y el Estado, así como las condiciones laborales del docente, impuestas por la institucionalidad.

Ambos procesos están íntima y narrativamente entrelazados, dando lugar a un estado identitario específico que se materializa claramente en el estado de bienestar del

profesor y en la disposición proyectiva que tiene de la docencia y de su lugar de trabajo (ver figura N° 2).

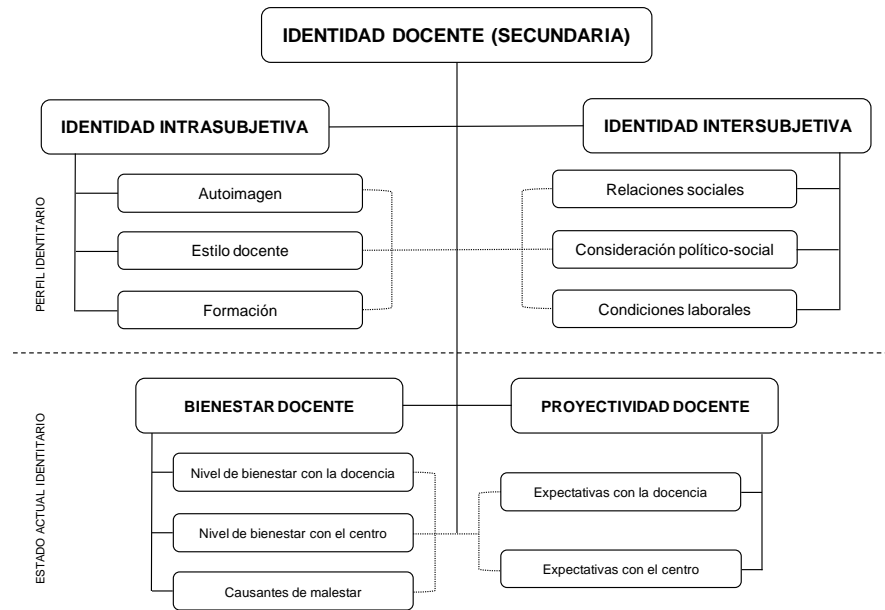


Figura N° 2: Propuesta de categorización identitaria del profesor de secundaria

El aporte fundamental y original de la propuesta de análisis descrita referidas a la identidad del docente en general, y al docente de Secundaria en particular, servirá de sustento metodológico para el diseño de los instrumentos de recogida de datos de nuestra investigación, intentando reunir en un solo análisis identitario, los componentes que pueden afectar a la configuración y reconstrucción de la identidad del profesorado.

En los próximos capítulos volveremos a profundizar en este diseño, utilizando las dimensiones categoriales expuestas ahora, además de todas aquellas categorías emergentes producto del análisis.

RESUMEN CAPÍTULO II

El capítulo II tuvo como temática central la profesión docente. Para ello, la situamos en su contexto laboral, tanto a nivel internacional como local, donde vimos que el docente se ve afectado, positiva o negativamente, en el desarrollo de su trabajo, cuya finalidad comprende una misión entrañable, como es la de educar.

La conceptualización desarrollada en este capítulo, nos llevó a describir la naturaleza de la profesión docente como categoría social. Era importante establecer, por tanto, las condiciones laborales del profesorado en cuanto a su posición en la estructura social, por lo que se analizaron tres enfoques (funcionalista, neomarxista y weberiano) que dan cuenta de la proyección de la profesión docente en el espectro de otras profesiones.

En la elaboración de este panorama, notamos que una visión adecuada de la docencia, dependerá de las circunstancias socio-políticas de cada nación para determinar hasta qué punto la profesión docente adquiere un valor y categoría social que le permita definirse dentro de un estatus. En este sentido, comprendimos que una profesión requiere de un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, un control sobre el contenido del trabajo, una organización propia autorregulada, salarios dignos, autonomía, reconocimiento político y social, altruismo, espíritu de servicio y elevadas normas éticas.

Por ello, debemos reconocer la dificultad que conlleva asignar el carácter de "profesión" a los docentes de Secundaria en España. Se trata de un debate sin resolver que trae consigo el cuestionamiento de ciertas condiciones laborales que hacen pensar en el carácter "semi-profesional" de la docencia. Si bien en la presente investigación, utilizamos este término sin limitaciones conceptuales para referimos a la docencia, debemos insistir en las carencias observadas en los procesos profesionalizadores de la docencia para la enseñanza Secundaria.

Junto con ello, se describieron las causas más importantes que, según estudios recientes, provocan satisfacción profesional o, por el contrario, pueden llevar a una crisis generalizada en el docente, ocasionando descontento, malestar, estrés o desmotivación.

Finalmente, se aportó un modelo de análisis categorial de la identidad docente que nos permitirá capturar el nivel identitario del docente, tanto a nivel personal, como social y, con ello, determinar el nivel de bienestar y de proyectividad que poseen los docentes.

Este modelo es fruto de las aportaciones de los múltiples enfoques de la identidad docente, relacionados con historias de vida, profesionalización, formación disciplinar, experiencias vitales, emociones, autopercepciones, creencias o narrativa. Esto nos inspiró a rescatar la narrativa temporal de la trayectoria biográfico-profesional del profesor para representar las dimensiones globales que componen su identidad, obteniendo así, un cuadro general del perfil identitario del docente y del estado actual de su identidad profesional.

Esta primera sistematización de la compleja estructura identitaria, a nivel docente, se constituye en un intento modesto y parcial para fundamentar y perfilar un sistema de indicadores que reflejen los mecanismos de su configuración identitaria, tal como se verá en adelante.

MARCO METODOLÓGICO

Conforme se han establecido los lineamientos teóricos de esta investigación, cabe abordar el diseño metodológico. Nuestra necesidad de indagar en el profesorado, a partir de algunos rasgos propios de su configuración personal y profesional, ha sido producto de una inquietud permanente por detectar realidades concretas en distintos contextos educativos y así para explorar en ciertas actitudes, comportamientos, visiones, modos de pensar y vivir en una nueva era, de un importante agente educativo, como es el docente de Secundaria, más aún cuando la práctica y la revisión bibliográfica coinciden, a nivel mundial, en que existen diversas problemáticas que afectan de manera directa y preocupante a los docentes. Y no sólo eso, sino además, hay indicios evidentes de que la práctica docente puede constituir en una fuente de bienestar que fortalece la capacidad personal del profesor para transformarse en un agente educativo vanguardista y transformador, o bien, desarrollar puntos críticos que afecten su nivel de satisfacción y salud física y mental.

En este capítulo, detallamos el recorrido metodológico utilizado en la presente tesis, y que nos ha permitido indagar en la problemática propuesta, según ciertos parámetros nacidos a la luz de la teoría y la intervención. Desde este punto de vista, clarificamos las fases que ha debido seguir la presente investigación, y así corroborar el desarrollo de una pauta organizada y coherente con los objetivos planteados.

Los autores que citaremos en los siguientes apartados proponen distintas fórmulas para organizar un trabajo de investigación de corte cualitativo, sugiriendo fases, procesos, pautas o pasos que proporcionan rigor científico en el desarrollo de una investigación (Strauss y Corbin, 2002; Álvarez-Gayou; Tójar, 2006; Ruiz, 2012; Flick, 2015).

Particularmente, planteamos las cuatro fases que consideramos esenciales en la presente tesis, a saber: 1) preparación de la investigación; 2) diseño de la investigación; 3) presentación de datos y análisis de la información y 4) conclusiones de la investigación.

Primera fase: Preparación de la investigación. Comprende los capítulos I y II de la presente investigación y coincide con el marco teórico, construido con base en el análisis conceptual de las principales temáticas que convergen en el presente estudio: la identidad personal y profesional; la profesión docente; y una propuesta acerca de los componentes de la identidad del profesorado. Por ello, hemos indagado en conceptos claves para la clarificación de los significados relacionados con la identidad como narrativa de vida; en la reflexión del contexto actual que engloba a la educación; y en una descripción analítica del rol docente como categoría social, entre otras problemáticas.

Segunda fase: Diseño de la investigación. Abarca el capítulo III que se verá a continuación y desde donde fundamentamos el paradigma de investigación seleccionado; la pregunta de investigación generada; el planteamiento de la problemática docente y una descripción del estado del arte del profesorado de Secundaria en el contexto propiamente andaluz. Además, planteamos los objetivos, los fundamentos metodológicos, la selección de la muestra y la recogida de información.

Tercera fase: Análisis de la investigación. Corresponde el capítulo IV, donde se presentan datos cuantitativos a partir de la descripción de perfiles y frecuencias relevantes. Posteriormente, se analiza el conjunto de la información y datos recopilados, a través de la codificación y la categorización de las narrativas personales y grupales, con el fin de darles un sentido y plasmar esas interpretaciones dentro de la problemática que se plantea.

Cuarta fase: Conclusiones de la investigación. Comprende el capítulo V y es el colofón de todo el trabajo hermenéutico llevado a cabo por el investigador y que intenta reflejar las fisuras y las sinergias en el despliegue narrativo docente y una descripción del modo en que estas interactúan y configuran una determinada identidad profesional.

CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 120 |
| 3.1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN | 122 |
| 3.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | 131 |
| 3.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 131 |
| 3.3.1. Algunos indicadores docentes en España y el mundo..... | 135 |
| 3.3.1.1. Datos demográficos de profesores de Secundaria | 135 |
| 3.3.1.2. Retribución | 137 |
| 3.3.1.3. Alumnos por clase y horas de enseñanza | 139 |
| 3.3.2. Formación inicial del docente de Secundaria en España | 140 |
| 3.3.3. Formación continua del docente de Secundaria en España | 142 |
| 3.3.4. Los profesores de Secundaria en Andalucía..... | 145 |
| 3.3.5. Más allá de las cifras | 149 |
| 3.4. OBJETIVO GENERAL | 153 |
| 3.5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 153 |
| 3.6. METODOLOGÍA | 154 |
| 3.6.1. El método biográfico-narrativo: antecedentes | 154 |
| 3.6.2. El método biográfico-narrativo: definición | 157 |
| 3.6.3. Ventajas del método biográfico-narrativo | 159 |
| 3.6.4. Aspectos críticos del método biográfico-narrativo | 160 |
| 3.6.5. Método biográfico en el profesorado..... | 162 |
| 3.7. SELECCIÓN DE LA MUESTRA | 166 |
| 3.7.1. Instituto San Jerónimo..... | 168 |
| 3.7.2. Perfil biográfico-profesional de la muestra de la entrevista en profundidad..... | 170 |
| 3.7.2.1. Perfil biográfico..... | 173 |
| 3.7.2.2. Trayectoria profesional | 174 |
| 3.7.2.3. Experiencia docente..... | 176 |
| 3.7.3. Perfil biográfico-profesional de la muestra de los grupos de discusión | 179 |
| 3.8. RECOGIDA DE INFORMACIÓN..... | 184 |
| 3.8.1. La entrevista en profundidad..... | 184 |
| 3.8.1.1. Guión de la entrevista en profundidad..... | 190 |
| 3.8.2. El grupo de discusión | 194 |
| 3.8.2.1. Guión del grupo de discusión | 197 |
| 3.9. CRITERIOS DE VALIDEZ CIENTÍFICA | 201 |
| 3.9.1. La validez..... | 202 |
| 3.9.2. La confiabilidad..... | 204 |
| 3.10. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL | 206 |
| 3.10.1. Transcripción de la información | 206 |
| 3.10.2. Análisis de la información. | 207 |
| 3.10.2.1. Análisis manual | 208 |
| 3.10.2.2. Análisis por ordenador..... | 213 |
| RESUMEN CAPÍTULO III..... | 214 |

3.1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

El establecimiento de algunos límites para enfocar el interés de estudio, ha permitido orientar la investigación hacia el profesorado de Secundaria y, en particular, el desarrollo de la identidad docente en el contexto de una nueva sociedad caracterizada por la profusión informacional, los avances científicos y tecnológicos, y el paradigma totalizador del capitalismo contemporáneo. La particularidad que conlleva esta mirada exige una metodología apropiada que coincida con ciertas premisas epistemológicas.

El paradigma cualitativo otorga las herramientas de análisis necesarias para reconocer ciertos rasgos identitarios en el docente de Secundaria, principalmente porque se ocupa de construcciones de la realidad que emergen desde el campo o desde las personas que se estudia (Flick, 2012). Es un modelo sólido para desvelar la riqueza y diversidad de matices, significados e intenciones con que se manifiesta un mismo acontecimiento pedagógico (Buendía y otros, 1999).

Las investigaciones de diversos autores (Glaser y Strauss, 1967; Blumer, 1982; Lincoln y Guba, 1985; Anguera, 1987; Goetz y LeCompte, 1988; Rodríguez y otros, 1999; Buendía y otros, 1999; Strauss y Corbin, 2002; Santiago-Delfosse, 2004; Tójar, 2006; Bodgan y Bilken, 2007; Cohen y otros, 2011; Denzin y Lincoln, 2012a, 2013; Flick, 2012; Ruiz, 2012) han llevado a rescatar algunos aspectos claves de la investigación cualitativa, que han orientado los basamentos teóricos de la presente investigación. De manera muy sintética, podemos reseñar los siguientes:

a. El método se adecua al objeto de estudio

En la metodología cualitativa, hay diversidad de enfoques dependiendo de la naturaleza del objeto de estudio. “*Para hacer justicia a la diversidad de la vida cotidiana, los métodos se caracterizan por una apertura hacia sus objetos, que se garantiza de modos diferentes*” (Flick, 2012:19). La idea no es examinar lo que ya se conoce bien, sino descubrir lo nuevo y desarrollar teorías empíricamente, por lo que este intento por descubrir dimensiones identitarias específicas del profesional docente, exige entender que el objeto de estudio (el docente) debe configurarse progresivamente en virtud de los avances de la investigación, con el fin de construir, de manera sistemática, la teoría con base en los hechos.

En este sentido, fue prioritario y conveniente adecuarse al carácter inductivo de análisis, muy común en la investigación cualitativa, que nos permitió presentar un diseño de investigación flexible y abierto a los hallazgos emergentes en el desarrollo de la presente tesis doctoral, puesto que comenzó con la recogida de datos (narrativas de los docentes), mediante la observación empírica o mediciones (entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión) y, a continuación se construyó, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas.

Atendiendo a las sugerencias de Santiago-Delfosse (2004) y de Goetz y LeCompte (1988), se intentó trabajar, de manera específica y rigurosa, la calidad de los métodos utilizados para la producción y análisis de los datos, así como la adecuación de estos métodos al objeto de estudio. Esto implica que el descubrir y construir teoría, se hace desde la multicausalidad, asumiendo que la realidad es compleja y subjetiva. Por ello, en el presente proceso investigativo asumimos esa simultaneidad y ese diálogo permanente entre las diferentes etapas del proceso, superando la linealidad entre las diferentes etapas y determinando entonces relaciones entre el que investiga y los investigados, basadas en el encuentro y el diálogo.

b. Perspectiva de los participantes y su diversidad

Para los objetivos de la presente tesis doctoral, el centro de atención de la investigación, estuvo enfocado en la perspectiva de los propios entrevistados. Estudiamos el conocimiento y las prácticas de los docentes desde su genuina y particular visión. Por ello, asumimos el “*verstehen*” como principio epistemológico, intentando comprender el fenómeno de la identidad docente desde el interior, desde la visión de un profesor, quien “...*puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc.*” (Rodríguez y otros, 1999:62).

Existe una tradición reflexiva desarrollada ampliamente por Lincoln y Guba (1985) que buscan, dentro de la multiplicidad de formas en que se presenta la realidad, la comprensión fenomenológica como principio epistemológico. La búsqueda de la comprensión de los aspectos identitarios de los profesores estuvo orientada en su dependencia con el contexto, permitiendo la búsqueda de significados subjetivos y constructos docentes, y privilegiando los testimonios de cada acción individual para la exploración de nuevas categorizaciones.

En el sentido que proponen Buendía y otros (1999), la presente investigación se enmarca dentro de un estudio descriptivo-interpretativo, por cuanto buscó captar el significado de una determinada situación o fenómeno (desarrollo de la identidad docente) en un contexto determinado (información, tecnología y capitalismo) y a partir de la propia visión de los profesores. Es lo que Glaser y Strauss (1967) denominan método generativo, es decir, se centra en el descubrimiento de constructos o proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia.

En definitiva, se trata de la valoración de la vida cotidiana como espacio favorable para la producción de conocimientos sobre lo social a partir de lo individual, atendiendo a los fenómenos rutinarios, cuyo examen permite develar la dimensión oculta que impregna toda subjetividad (Martínez, 2005; Villegas y González, 2011).

Por este motivo, muchos hechos habituales del diario vivir resultan pasar inadvertidos, no siendo objeto de atención, por lo que no son reconocidos ni valorados como importantes. Así, tales hechos son asumidos como cuestiones acerca de las cuales nadie se interroga (Heller, 1994); en consecuencia, se asumen como obvios y normales, y aunque se reproducen intersticialmente en el curso de todas las acciones sociales, se les atribuyen características estereotipadas que impiden ver la naturaleza esencial y contextual de cada uno de ellos (Salgueiro, 1998).

La investigación cualitativa nos permitió abarcar la perspectiva de los profesores participantes y sus particularidades relacionadas con su profesión. La riqueza conceptual y subjetiva de este tipo de investigación nos ha llevado a poner en práctica el modelo filosófico, epistemológico y metodológico, para dar sentido explícito a los relatos docentes, particulares y personales de veinte profesores de Secundaria, rescatando precisamente el valor subjetivo de la praxis laboral, como expresiones de una vida en constante interacción con otros modos de vida, enfocados, en este, caso al ámbito profesional.

c. Poder de reflexión del investigador

Otro de los aspectos clave que consideramos importante rescatar de la investigación cualitativa es la implicación del investigador en lo que intenta comprender. Sus propias reacciones y sentimientos que provocan el acercamiento al objeto de estudio son válidas para configurar conclusiones específicas y personales acerca del fenómeno.

Weber (1904) dice que sin las ideas de valor del investigador no existiría ningún principio de selección temática ni un conocimiento sensato de la realidad individual. Se trata de un observador competente y cualificado, quien puede informar con relativa objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Todo ello exige un grado importante de preparación conceptual de parte del investigador, así como una capacidad inferencial e intuitiva, ganada, en este caso, a través de la experiencia docente, para interpretar las narrativas biográficas que exponen los docentes entrevistados.

Según Goetz y LeCompte (1988), este tipo de investigación admite las experiencias subjetivas del investigador, por lo que la rigurosidad planteada en los mecanismos de la investigación cualitativa requiere propiciar relaciones de confianza y reciprocidad, a través de un proceso de subjetividad crítica ⁷².

En este sentido, la subjetividad puede ser mirada como recurso, pero también como amenaza. El investigador debe conocer su lugar y las posiciones que adopta en la investigación, perfilando un proceso de confianza donde expone los pasos que le llevaron a la construcción teórica, sin perder la voz del fenómeno (Martínez y Vásquez-Bronfman, 1995; Gernet y Rebeyrat, 2005). Así, pretendemos distanciarnos de nosotros mismos en nuestros procesos de indagación, pero a la vez incorporar la experiencia subjetiva como

⁷² Pluye y otros (2000), son un grupo de investigadores interdisciplinarios de la Universidad de Montreal que han desarrollado numerosos estudios en psiquiatría infantil desde la perspectiva de la medicina social y preventiva. A través de la investigación clínica, profundizan en los métodos de relación entre el sujeto que investiga y el sujeto investigado, apostando por una investigación-acción de carácter colaborativo, punto de partida para entender la subjetividad crítica en la relación del investigador con los sujetos investigados y la interpretación que de ello se deriva.

elemento de la investigación, como un recurso para la construcción de conocimientos en nuestros procesos investigativos.

Cornejo (2006) señala que este escenario permitiría comprender la influencia de nuestras propias subjetividades en el encuentro de las subjetividades de otros. Todo ello, en virtud de salvaguardar la validez en el proceso de análisis investigativo:

"En lo que atañe a las reflexiones sobre el análisis en sí mismo existe el debate sobre la posibilidad de que la subjetividad afecte los criterios de validez de la investigación. También el investigador puede constituirse en objeto de investigación y sucumbir a un dilema interno sobre la objetividad o subjetividad de sus interpretaciones. Ello no es en modo alguno negativo: el investigador en tanto que individuo social está inmerso en los hechos que estudia, y ello le dará una capacidad añadida a la dimensión científica para estudiar los fenómenos sociales" (Cäis y otros, 2014:41).

Esta comprensión de los procesos a través de los cuales se diseña y desarrolla una investigación, es propuesta en la noción de "reflexividad" (Bourdieu, 1984) que supone un ejercicio del investigador, donde debe desarrollar una conciencia crítica acerca de su papel, de sus influencias y de sus diferentes posiciones adquiridas a lo largo del proceso de investigación. Se trata, por tanto, de ir analizando cómo el investigador va influyendo en el proceso de investigación y a la inversa, cómo el proceso de investigación va influyendo en él.

d. La reconstrucción de la realidad

"Los sujetos con sus visiones sobre un cierto fenómeno construyen una parte de la realidad; en las conversaciones y los discursos, se producen interactivamente fenómenos y, así, se construye la realidad; las estructuras latentes de sentido y las reglas relacionadas contribuyen a la construcción de las situaciones sociales con las actividades que generan" (Flick, 2012:41).

Todo el entorno de investigación está sustentado en el fenómeno de la reorganización de sentidos y puntos de vistas.

“...no hay una única ventana que nos permita ver con claridad. Cualquier mirada que se realiza a través de la ventana viene mediatizada, filtrada, a través de las lentes del lenguaje, del género, la clase social, la raza o la etnia” (Rodríguez y otros, 1999:62).

Cada mirada aporta una forma diferente, y a la vez sinérgica, de aproximarse con reflexión y precisión para otorgar esa confianza a un estudio cualitativo determinado. Esta precisión y juicio crítico no debieran estar limitados al producto final de una investigación, sino que deben entremezclarse también razones y decisiones iniciales de aproximación a ciertos objetos de estudio, a las interrogantes que surgen acerca de ellos, a las estrategias por las que se optan para aproximarse a ellos y a los procesos de análisis e interanálisis de los datos que se van produciendo.

La reconstrucción de la realidad tiene múltiples versiones, algunas contradictorias entre sí, lo que muestra que la investigación cualitativa es parte de un debate, no una verdad fija. En esta línea, Parker (2002) identifica algunos puntos comunes en la investigación cualitativa, donde la percibe como un intento de capturar el sentido que estructura y que yace en el interior de lo que se dice sobre lo que se hace; una exploración, elaboración y sistematización de la relevancia de un fenómeno identificado; una representación esclarecedora del significado de una cuestión o problema delimitado.

Denzin y Lincoln (2012a) aportan al respecto con un análisis crítico, donde identifican tres problemáticas en la investigación cualitativa: *de representación*, *de legitimación* y *de praxis*. La representación de la realidad que realiza el investigador, es más bien una producción. La vida social investigada es creada por el texto del investigador al presentarla. La crisis de legitimidad señala que, en este contexto de crítica al realismo, ¿cómo puede ser evaluada la legitimidad de un texto investigativo? Estas dos crisis necesariamente tendrán implicaciones para la praxis. ¿Qué tipo de acción orientada a la transformación social puede ser realizada? y ¿Cuál es el rol de la investigación social en eso?

Así, se asume que investigar cualitativamente es abordar ese entramado de significados que construye nuestro ser social, que se constituye necesariamente como un

proceso circular y abierto que no puede rutinizarse ni protocolizarse. Los significados de la vida social fluyen como las mismas relaciones de las cuales estos emergen y a las cuales estructuran. La investigación solo puede llevarse a cabo en tanto actividad de implicación en ese flujo vital de lo social. En este sentido, la investigación cualitativa hoy aparece definida como *"una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman"* (Denzin y Lincoln, 2012a:48).

Por ello, la presente investigación es el fiel reflejo de un proceso dinámico y complejo, en el cual se comparte con un fenómeno social y humano (identidad docente), en donde todo lo vivenciado debe someterse a revisión, tanto los testimonios de los profesores y su propia reconstrucción narrativa de su trayectoria de vida; como los propios pensamientos, sensaciones, decisiones y acciones del investigador (Schwartz y Jacobs, 1984; García Ferrando y otros, 2010).

Así, es fundamental utilizar los mecanismos de recogida de información adecuados que puedan permitir disponer de una cantidad significativa de datos, impresiones, sensaciones, recuerdos, estados de ánimos y debate, acerca de la profesión docente y así lograr una mirada mucho más integral de los significados y puntos de vista que proyecta el docente.

e. El texto como material empírico

Se reconstruye la visión del sujeto a través del análisis (e interpretación) de la producción de textos del individuo. Es un sustituto de la realidad estudiada y es la base para las interpretaciones y los hallazgos derivados. Por ello, el entendimiento de un texto requiere de la construcción de un puente entre la tradición a la que corresponde el texto y la del investigador. La tarea hermenéutica es comprender el texto y, como hemos señalado

anteriormente, comprender es interpretar. El intérprete pone sus ideas en juego para permitir la fusión de horizontes donde surge la verdad común.

Sin embargo, la apropiación de la narrativa de un sujeto, exige lo que Bajtín (1982) denomina la "comprensión participativa", como vía para el conocimiento de lo humano a través de la interacción textual con los sujetos. Según Bajtín, se trata de un complejo acto bilateral de conocimiento-penetración. Desde este punto de vista, la interacción textual debe ser un diálogo, considerada un encuentro entre sujetos, no el análisis monológico de cosas muertas, en que el único que tiene voz es el investigador (sus instrumentos, sus percepciones, sus categorías), *“sino que interesan ante todo las formas concretas de los textos y las condiciones concretas de la vida de los textos, sus interrelaciones e interacciones”* (Bajtín, 2003:185).

El sustento metodológico de esta investigación, por tanto, exige aplicar los principios básicos de la narrativa personal y biográfica como orientación para *“explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro y –sobre todo- se conceptualizan las dimensiones intuitiva, personales, políticas y sociales de la experiencia educativa”* (Bolívar, 1998:139). Por ello, hemos puesto un primer énfasis en la exploración de tres dimensiones de la carrera profesional docente, a saber: trayectoria profesional, estado testimonial y vivencia de la práctica actual, con el fin de articular detalles biográficos significativos de la experiencia docente en Secundaria.

El hecho de reconocer esa narrativa puede identificarse como la experiencia capaz de integrar el relato histórico y el de ficción. Ricoeur (1996) señala que las vidas humanas son más legibles en cuanto son interpretadas a través de las historias que cuenta la misma gente. La persona hace de su vida una ficción histórica.

Con todo, al iniciar el proceso investigativo debíamos sustentar nuestra indagación con base en este paradigma cualitativo sintetizado en estos cinco principios de trabajo.

3.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta clave “¿cómo se construye y reconstruye la identidad docente en los profesores de Secundaria?” es la principal problemática que nos ayudó a indagar en la construcción identitaria del profesor. Preguntas como ¿Cuál es el contexto laboral en España del docente de Secundaria en el siglo XXI?; ¿De qué manera ha influido el capitalismo, la tecnología y la información virtual en el trabajo docente?; ¿Cómo se define la docencia en el sentido de categoría social?; ¿Cómo se manifiesta la crisis profesional docente a nivel secundario? ¿Qué se precisa para reconstruir la identidad docente y encontrar un impulso y una motivación en el ejercicio de la docencia?, estuvieron dirigidas a complementar la comprensión global del fenómeno.

3.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al referirnos a las preguntas de la investigación, hemos podido explorar en la identidad profesional del docente de Secundaria en el contexto de una nueva sociedad.

La educación formal es una institución que tiene la responsabilidad de perpetuar la cultura humana a través de ciertos patrones genéricos, capaces de dar continuidad al conocimiento y a la estandarización de conductas y habilidades.

Existe una tendencia por identificar períodos críticos en los análisis acerca de la eficiencia de las políticas implementadas en educación en muchos países de oriente y occidente. La mayoría de los sistemas educativos, de una u otra manera, perciben que los resultados son insatisfactorios. Por ello, los gobiernos prestan cada vez más atención a los análisis comparativos internacionales en su búsqueda de políticas eficientes que contribuyan a mejorar las expectativas sociales, laborales y económicas de las personas⁷³.

⁷³ La OCDE ha sido el organismo internacional que ha sido vanguardista en la recopilación, elaboración y análisis de indicadores cuantitativos susceptibles de comparación internacional, no solo en educación, sino también en economía, desarrollo, gobierno, sustentabilidad, entre otros. En educación, estos indicadores ofrecen a los responsables políticos y

El objetivo primario de la educación, sin duda, va dirigido a la mejora del aprendizaje de los alumnos, y en ello se encuentran múltiples variables que afectan la calidad de ese aprendizaje. Diversos autores (Fuller y Clarke, 1994; Ellen y Turner, 1997; McNeal, 1999; Bryk y Schneider, 2002; Brooks-Gunn y otros, 2003; Brunner y Elacqua, 2005, entre otros) han analizado con profundidad este fenómeno.

En el informe *Factores que inciden en una educación efectiva* (Brunner y Elacqua, 2005), aparecen citados los estudios realizados por Fuller y Clarke acerca de los insumos que afectan el rendimiento de los alumnos. Estas investigaciones sobre los sistemas escolares de países en desarrollo, permite apreciar una asociación positiva entre distintos insumos y los resultados obtenidos por los alumnos, una vez que se controla por su nivel socioeconómico.

En el siguiente gráfico N° 1, se puede apreciar lo siguiente:

a los profesionales la posibilidad de considerar sus sistemas educativos comparando los rendimientos de otros países (ver en Internet, versión en español de la OECD: www.oecd.org). Dado que en esta investigación utilizaremos, por razones obvias, estadísticas OCDE, es importante contrastar visiones acerca de la finalidad y metodologías de este organismo, con los aportes críticos de Woodward (2004, 2009) y los interesantes artículos de las publicaciones "Economía política de la crisis" (Gómez Serrano, 2011) y "The OECD and Transnational Governance" (Mahon y McBride, 2008). Al respecto Nieto (en Gómez Serrano, 2011:230) señala: "A través de su acción, lenta pero continua, y apoyándose en la actuación de otros organismos internacionales [...] la OCDE ejerce un rol de vigilancia y control tal vez menos visible que el de otros organismos internacionales pero no por ello menos eficaz. Se trata de una suerte de poder en la sombra [...] que surge más bien de su propio funcionamiento [...]. La OCDE ejerce en realidad la capacidad de proponer, de valorar, y de difundir opiniones e información (estadísticas, informes y recomendaciones), apoyadas en una metodología, en apariencia tan rigurosa como independiente [...]".

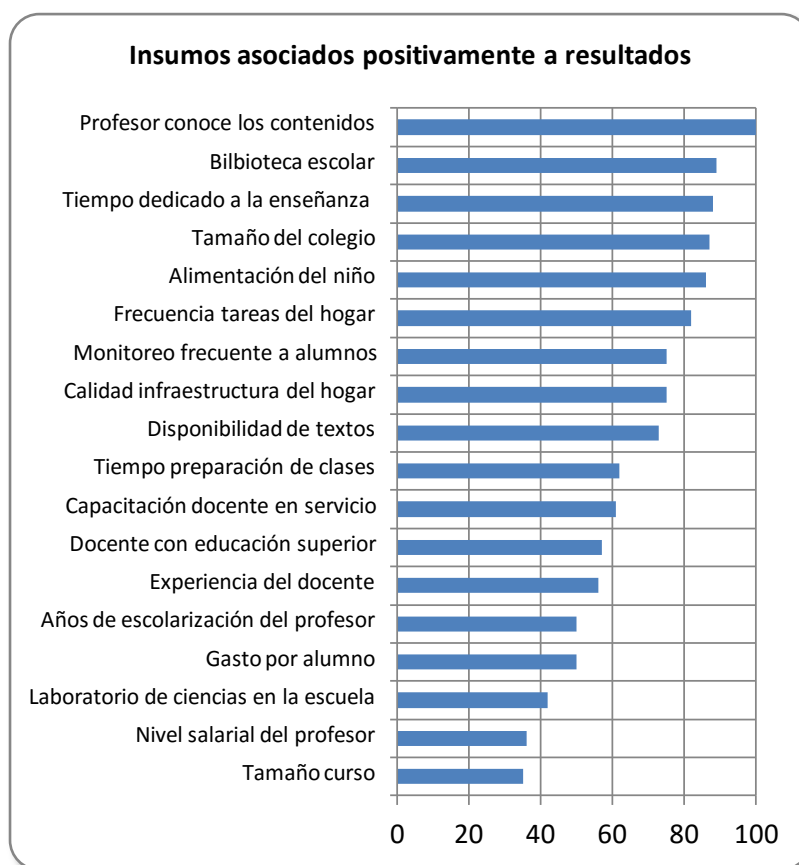


Gráfico N° 1: Insumos e impacto en resultados educativos
(Fuller y Clarke, 1994)

En este sentido, Brunner y Elacqua (2005) perciben que la efectividad de la escuela aparece determinada, principalmente, por la efectividad del profesor en la sala de clases. En general, se estima que el efecto “escuela” depende, en alrededor de 2/3 partes, de la calidad de la docencia impartida. Además, está determinada, ordenados de mayor a menor importancia, por las siguientes variables: las prácticas de enseñanza del docente en la sala de clase; el desarrollo profesional docente (dominio de la materia que enseña y capacidad de enseñar a alumnos de diverso origen socio-familiar) y los insumos (tamaño del curso, educación inicial y experiencia del profesor).

Hace algunos años, McKinsey & Company publicó su informe *¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?* (2010)⁷⁴, donde se presenta un conjunto de conclusiones respecto de cuáles son las medidas que permiten que un sistema transite de un bajo desempeño a uno aceptable. Dentro de dichas conclusiones se mencionan determinantes para iniciar la mejoría de los sistemas. Aquí destacamos seis intervenciones, en las cuales la variable docente es reiterativa en dos ocasiones:

1. Construir las capacidades de enseñar de los profesores y de gestionar en los directores.
2. Evaluar a los alumnos.
3. Mejorar la información del sistema.
4. Facilitar las mejoras por medio de la introducción de políticas y leyes en educación.
5. Revisión de los currículos y sus estándares.
6. Asegurar la estructura de remuneración y reconocimiento para los profesores y directores.

Recientemente, Brunns y Luque (2014) han traído a la luz investigaciones estadounidenses que ofrecen mediciones del valor agregado de los docentes y su impacto en los resultados académicos de los alumnos. También los estudios de Hanushek y Rivkin (2010) han demostrado que los alumnos que tienen docentes de bajo desempeño pueden manejar un 50% o menos del plan de estudio correspondiente a ese grado; en cambio los que tienen profesores excelentes avanzan 1,5 niveles o más.

"Las investigaciones más recientes muestran que la exposición a tan solo un profesor sumamente eficaz mejora las tasas de participación de los estudiantes en las universidades y posteriormente sus ingresos (...). Cuando los estudiantes pasan por una serie de profesores excelentes o de bajo desempeño a lo largo de varios años, los efectos se potencian, y pueden dar lugar a brechas

⁷⁴ En este informe se analizan veinte sistemas educativos de todo el mundo, a saber: Armenia, Aspire (cadena de colegios concertados en EEUU), Boston (Massachusetts), Chile, Inglaterra, Ghana, Hong Kong, Jordania, Lituania, Letonia, Long Beach (California), Madhya Pradesh (India), Minas Gerais (Brasil), Ontario (Canadá), Polonia, Sajonia (Alemania), Singapur, Eslovenia, Corea del Sur y Western Cape (Sudáfrica). Todos ellos con una mejora significativa de su desempeño y con diferentes puntos de partida, examinando cómo cada uno de ellos ha logrado mejoras significativas y sostenidas en los resultados de sus estudiantes, según evaluaciones internacionales y nacionales.

insalvables en los niveles de aprendizaje. Ningún otro de las escuelas genera un impacto semejante en los logros educativos" (Brunns y Luque, 2014:6).

Con todo ello, hay indicios sustanciales para determinar que la labor docente, constituye unos de los factores internos más determinantes en la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, a pesar de toda la evidencia científica que se ha generado, las diversas iniciativas políticas a favor de los docentes a nivel mundial (fortalecer el reclutamiento, la formación inicial y continua, y las condiciones laborales), no han sido suficientes para cubrir todas las necesidades requeridas para que el docente se convierta en un verdadero agente de transformación social.

3.3.1. Algunos indicadores docentes en España y el mundo

La comprensión de la actual situación profesional de la docencia a nivel secundario (ESO en España), se puede facilitar a partir de ciertos indicadores cuantitativos otorgados recientemente por organismos oficiales como el OCDE y, principalmente, por el propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español (MEC)⁷⁵.

3.3.1.1. Datos demográficos de profesores de Secundaria

En la actualidad, la dotación de la profesión docente pública en España (no universitaria) es de 476 mil profesores, de los cuales 168 mil docentes ejercen en la educación Secundaria pública, es decir, un 35% de los profesores en total. Se puede

⁷⁵ Todas las estadísticas referidas en este acápite, se basan en los informes publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español (MEC), a saber:

MEC (2014a): "Datos y cifras del curso escolar 2014-2015".

MEC (2014b): "Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español".

MEC (2014c): "Sistema estatal de indicadores de la educación 2014".

El link a estos informes se pueden encontrar en el apartado "Bibliografía" de la presente investigación.

comprobar además que en una década (2004-2014), la dotación docente en educación Secundaria aumentó solo en un 5%.

Otro aspecto demográfico a tener en cuenta, es la división por sexo. En España, desde el nivel de educación infantil hasta la segunda etapa de educación Secundaria, la mayoría de los profesores son mujeres, así también en casi todos los países de la OCDE.

En general, el porcentaje de profesoras disminuye conforme aumenta el nivel educativo. En el promedio de los países OCDE, un 60% de los profesores de Secundaria son mujeres. En España, estas cifras son parecidas a la media de la OCDE: 58,5%.

Respecto a la variable etaria, del total del profesorado de Secundaria que hay en España, un 33,5% se ubica en el rango de los 40-49 años; un 28,7% en 30-39 años y un 31,9% en 50 o más años (ver gráfico N° 2), por lo que se trata de una dotación docente madura, es decir, con su población máxima situada en el grupo central de edades de 40 a 49 años y con una reducida población en el grupo extremo (menos de 30, más de 50 años).

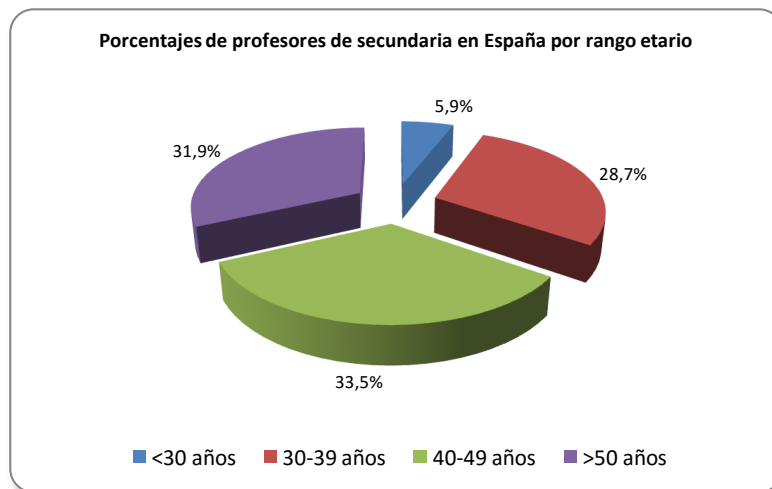


Gráfico N° 2: Porcentajes de profesores de Secundaria en España por rango etario con estadísticas correspondientes al año 2012 (MEC, 2014)

Además, se puede apreciar que el porcentaje total de los profesores de Secundaria en España que tiene más de 40 años es de un 65,4% (10 puntos porcentuales más que en educación Primaria). La media de los países de la OCDE y de la UE21 se sitúa en torno entre el 64-65%. Bastante por encima de esa media se encuentran Italia (90%) y Alemania (74%). En el lado contrario, con unos profesores más jóvenes se encuentran en Brasil (49%), Reino Unido (50%) y Chile (53%).

3.3.1.2. Retribución

Por otro lado, según las estadísticas proporcionadas por el Ministerio de Educación español, la retribución de un profesor de Secundaria, con una formación mínima después de 15 años de experiencia, supera los 47.000 dólares anuales, un poco por encima de la media OCDE. En general, el salario de los profesores en España se ha visto afectado por la crisis económica, sin embargo sigue siendo superior al salario medio de los países de la OCDE y de la UE en todas las etapas educativas (MEC, 2014b), aunque no mejoran mucho conforme van progresando en su carrera. No se les gratifica por sus esfuerzos ni por su experiencia (ver gráfico N° 3).⁷⁶

⁷⁶ Un análisis interesante acerca de la retribución docente y su diseño desarrolla Neal (2011, 2013) quien aporta interesantes estudios económicos acerca del sistema de pagos en educación.

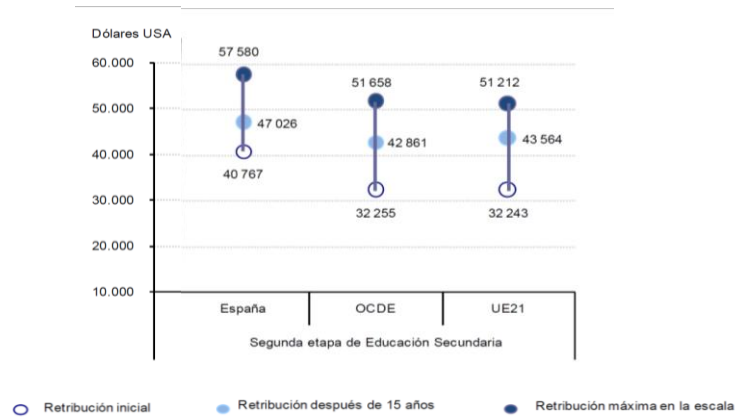
Retribución del profesorado de educación secundaria (año 2012)

Gráfico Nº 3: Extracto de gráfico de retribución anual del profesorado en instituciones públicas, tras 15 años de ejercicio profesional y máxima en la escala (MEC, 2014b:58)

Los salarios de los profesores fueron también más altos que el salario medio de otros trabajadores con estudios universitarios en España. Por ejemplo, un profesor de Secundaria ganaba en 2012 en torno a un 30% más que un trabajador con nivel de estudios similar. En los países de la OCDE esto no es así: el salario medio de los docentes, en todos los niveles educativos, está por debajo de la media salarial de otros trabajadores con educación terciaria: un 12% por debajo para los profesores de la ESO y un 8% por debajo para los profesores de Bachillerato.

Conviene aclarar que las cifras que maneja la OCDE son de 2012 (OCDE, 2012a), lo que implica que aún no están incorporados los recortes que los funcionarios públicos han tenido en los últimos años. Estos datos permiten, sin embargo, realizar comparaciones. En la ESO, un profesor con 15 años de experiencia cobraba en 2010 un salario de 37.820 euros al año y su sueldo bajó en 2012 hasta los 35.458 euros. El salario de un docente de Bachillerato ha pasado de 38.613 a 36.421 euros anuales, siempre según este informe, que utiliza datos que le facilitan el Gobierno y las comunidades autónomas⁷⁷.

⁷⁷ Fuente: Diario El Mundo (09-09-2014). Disponible en: <http://www.elmundo.es/espana/2014/09/09/540ed0ac268e3e1b7e8b457b.html>

3.3.1.3. Alumnos por clase y horas de enseñanza

Por otra parte, en España, el profesor de Secundaria en institutos públicos dispone de una media de 24 alumnos por clase. Según el MEC (2014b), el tamaño real de la clase en España es similar a la media de la OCDE y de la UE21 tanto en educación Primaria como en la primera etapa de educación Secundaria. España presenta un tamaño estimado inferior a la media de la OCDE y de la UE21.

MEC (2014b) considera que las horas de trabajo y de enseñanza de los profesores influyen también en el atractivo de la profesión docente. Junto con los salarios y con el tamaño medio de la clase, este indicador refleja aspectos muy relevantes en la vida laboral de los profesores. Asimismo, el número de horas que los profesores dedican a la enseñanza afecta los recursos financieros que los países tienen que asignar a la educación.

En este sentido, el tiempo de enseñanza que imparten los docentes en la educación Secundaria en España son aproximadamente 713 horas al año (media UE: 653 horas y media OCDE: 694). El número de horas lectivas varía desde menos de 600 horas en Finlandia (589), Polonia (547) y Grecia (415) a más de 800 horas en Escocia (855) (MEC, 2014b). Esto indica que en España el número de horas de enseñanza al año en las instituciones públicas es más alto que en el promedio de la OCDE o de la UE21, en educación Secundaria.

Es importante tener en cuenta el número de horas de la jornada laboral docente que se dedican a actividades como la preparación de clases, correcciones de ejercicios y de exámenes, reuniones, cursos de formación, etc. El gráfico N° 5 muestra la proporción de horas de enseñanza respecto al total de horas de trabajo: una proporción alta significaría que los profesores dedicarían menos tiempo a las actividades antes mencionadas, por lo que podría influir negativamente en la calidad de la enseñanza y en las condiciones laborales de los docentes.

Así, en los países de la OCDE y de la UE21, en la primera etapa de educación Secundaria el tiempo total de trabajo de los profesores dedicados a la enseñanza es de un 41%-42%, respectivamente. En España, el porcentaje de horas de enseñanza es más alto que en el promedio de la OCDE y UE21: un 50% aproximadamente en educación Secundaria.

**Organización del horario de trabajo de los profesores
en instituciones públicas**

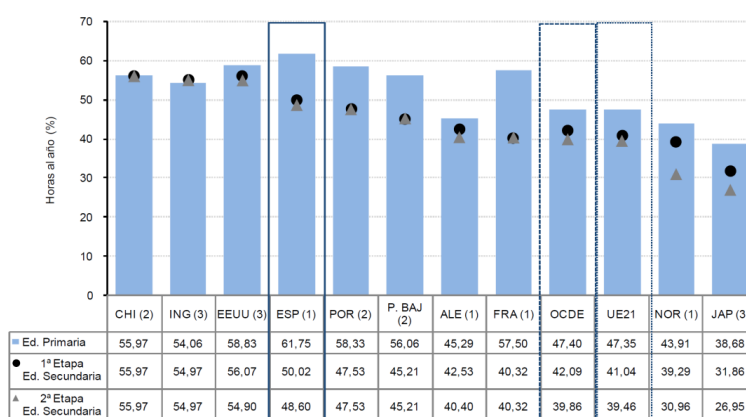


Gráfico N° 4: Proporción del número de horas de enseñanza respecto al tiempo total de trabajo (2012) (MEC, 2014b:63)

3.3.2. Formación inicial del docente de Secundaria en España

La formación requerida para ejercer legalmente como profesor de Secundaria en España se ha impartido tradicionalmente en las universidades. Desde los inicios del siglo XIX, los profesores de este nivel habían cursado estudios universitarios superiores en diferentes facultades o escuelas, especializándose en una o varias áreas de conocimiento (licenciatura) sin recibir una preparación pedagógica específica para la práctica docente, aunque resulta de interés comprender los esfuerzos realizados desde comienzos del siglo XX por sistematizar la preparación profesional del profesorado de Secundaria (Müller y otros, 1992; Viñao, 2000; Yanes, 2001).

Sin embargo, recién esta situación fue modificada por la Ley General de Educación de 1970⁷⁸, en la que se introdujo la obligatoriedad de cursar una preparación pedagógica adicional a los estudios universitarios como requisito para ejercer la docencia en Secundaria. En dicha ley las titulaciones previstas para los docentes variaban en función del ámbito de la enseñanza Secundaria en el que iban a ejercer. Por ello, además de la titulación respectiva, era necesario poseer formación pedagógica, que corría a cargo de los institutos de ciencias de la educación. Tras la superación de esta formación, se obtenía el certificado de aptitud pedagógica (CAP). El CAP era imprescindible para impartir clases en cualquier centro de Secundaria, excepto los de formación profesional. Estaban exentos de superarlo, los maestros y los licenciados de Psicología, Pedagogía, Tecnología y Formación Empresarial. Se obtenía cursando un programa teórico-práctico de entre 100 y 300 horas, un examen oficial y la redacción de una memoria.

La promulgación de la LOGSE⁷⁹ en 1990 introduciría algunas modificaciones a la estructura del CAP, estableciendo dos grupos de docentes según su formación inicial. Los que estaban en posesión del título de licenciado, de ingeniero o de arquitecto, que podían impartir docencia tanto en la ESO, como en el Bachillerato y en la formación profesional específica; y los que poseían la titulación de diplomado, de ingeniero técnico o de arquitecto técnico que podían impartir docencia en la formación profesional específica, y, en determinados casos, en algunas materias de la ESO y del Bachillerato. En la enseñanza pública el primer grupo se adscribe al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, y el segundo al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional (OEI: 2002). El año 2008-2009 fue el último curso académico que permitió obtenerlo por esta vía.

En la actualidad, la formación inicial en España para docentes de Secundaria, ha experimentado importantes cambios a partir de su adaptación gradual al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Está regulada por la Ley Orgánica 2/2006 de Educación⁸⁰, que le otorga el nivel de postgrado; y en la disposición transitoria tercera del Real Decreto

⁷⁸ Ley General de Educación (LGE) (1970), disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852

⁷⁹ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990), disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

⁸⁰ Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006), disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

1834/2008⁸¹, en la que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de Régimen Especial; y se establece el título profesional de Especialización Didáctica y el Certificado de Cualificación Pedagógica organizados por las universidades. Por tanto, se entiende que la formación de profesorado de Enseñanza Secundaria es del grado de Licenciatura, cuya formación se realiza en facultades, en escuelas técnicas superiores y en escuelas universitarias.

De este modo, a partir del curso académico 2009-2010 se da inicio en España al nuevo Máster Universitario de Profesorado (MUP). Este abarca un año académico. Su duración total es de 1.500 horas (60 créditos ETS de 25 horas cada uno). Las horas de prácticas ascienden a 250, un período que iguala la duración total del antiguo CAP. Las áreas pedagógicas que abarca el máster son diversas (Ciencias Experimentales y Tecnología; Ciencias Sociales y Humanidades, Economía, Educación Física, Lenguas, entre otras), mientras que las asignaturas troncales incluyen formación disciplinaria, procesos y contextos educativos, desarrollo de la personalidad del adolescente, sociedad, familia e investigación educativa.

3.3.3. Formación continua del docente de Secundaria en España

Dentro del problema de investigación de la presente tesis, resulta útil realizar una breve referencia a la formación continua del profesorado de Secundaria en España y Andalucía, tomando como base el desarrollo conceptual de esta problemática en el marco teórico.

La sistematización de los programas de formación docente para profesores de Secundaria en España, comienza a formalizarse a partir de la publicación de la LGE en 1970 con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), representando la

⁸¹ Real Decreto Nº 1834 (2008), disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-19174>

primera concreción de actividades orientadas a la formación permanente del profesorado de EGB y BUP. Se entiende que desde entonces y hasta ahora, los ICE, de la mano de las universidades, representan la desvinculación del aparato burocrático e ideológico, junto con una perspectiva tecnocrática de formación (Olaya, 1999).

Posteriormente en 1984, se crean los Centros de Profesorado (CEP) como una alternativa a la formación continua de los docentes, y al margen de las universidades. Desde sus inicios, los CEP intentaron responder a los intereses y necesidades de formación del profesorado, convertirse en una plataforma de participación y ofrecer programas formativos en los propios contextos locales. De allí que los CEP se reforzaran a nivel autonómico, adoptando líneas de actuación diversas y descentralizadas, según la realidad concreta en la que intervenían. Este impulso se vio reforzado a partir de la promulgación de la LOGSE en 1990⁸², donde los CEP, en adelante y hasta hoy, serían el vehículo de los planes de formación diseñados por los gobiernos autonómicos.

Adicionalmente, en el año 2000, el MEC creó el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el objeto de organizar programas y actividades de cualificación de los profesores en todo el Estado. También el MEC actualizó orgánicamente los antiguos PNTIC, ITE, ISFRRP, CNICE⁸³, creando finalmente el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado), responsable de la integración de las TIC en las etapas educativas no universitarias y con el fin de elaborar y difundir materiales curriculares y otros documentos de apoyo al profesorado; diseñar modelos para la formación del personal docente; diseñar y la realizar programas específicos, en colaboración con las Comunidades Autónomas, destinados a la actualización científica y didáctica del profesorado; y mantener un portal de recursos educativos para la creación de redes sociales con el fin de facilitar el intercambio de experiencias y recursos entre el profesorado.

⁸² Especialmente con la publicación del MEC en 1989, del *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*, donde se establece el Plan Marco de formación permanente del profesorado a nivel nacional.

⁸³ A partir de 1989, con la creación y reformulación progresiva de las siguientes iniciativas gubernamentales en materia de formación del profesorado: PNTIC (Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación); ITE (Instituto de Tecnologías Educativas); ISFRRP (Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado); CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa).

En la actualidad, las comunidades autónomas, en ejercicio de sus competencias en educación, han desarrollado a nivel de gestión y administración, una legislación específica y actuaciones diversas y diferenciadas sobre la formación continua del profesorado, puesto que dicha formación es una competencia descentralizada. Las instituciones de carácter público que se encargan de ella difieren según la comunidad autónoma de la que dependan. Asimismo, existen otras instituciones vinculadas a la formación continua para los profesores como los departamentos universitarios, institutos de Ciencias de la Educación, colegios profesionales, sindicatos o movimientos de Renovación Pedagógica⁸⁴ (OEI, 1997).

La normativa que fija las directrices a la que deben acogerse los planes de formación permanente ofertados por las administraciones educativas de las comunidades autónomas, es la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006. Esta ley contempla la adecuación de los conocimientos y los métodos de enseñanza a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas; ofrecer formación relativa a la coordinación, orientación, tutoría, atención a la diversidad y organización escolar; establecer programas de formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y en lenguas extranjeras; fomentar programas de investigación e innovación educativas; y ofertar formación específica en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y coeducación.

La formación permanente del profesorado llevada a cabo por las instituciones públicas constituye tanto un derecho como una obligación. Los docentes pueden inscribirse de forma voluntaria y gratuita en actividades formativas, consistentes en acciones periódicas de actualización científica, didáctica y profesional. Se puede desarrollar a través de cursos presenciales o en línea, seminarios, grupos de trabajo o proyectos de formación en centros educativos. El profesorado puede realizar estas actividades fuera del horario

⁸⁴ Desde los años sesenta, los movimientos de Renovación Pedagógica han jugado un rol crítico y alternativo muy importante en el ámbito educativo. La visión de estos movimientos se orienta en base a la reivindicación de una escuela pública, popular y democrática para una participación y transformación social. Se sustenta además en la recuperación de un identidad personal basada en la dignidad personal y en la conciencia colectiva del mundo. En el plano de la formación docente, se parte de la base que la escuela debe ser investigadora y crítica para promover que el alumnado y el profesorado sean los constructores de sus conocimientos y cultura (Llorente, 2003). De allí que sea importante la formación permanente y la renovación pedagógica como un proceso de comunicación para el cambio y la mejora educativa.

lectivo, dentro del horario de permanencia en el centro o dentro del horario laboral si éstas se desarrollan fuera del centro (MEC, 2009).

El panorama descrito solo obedece a una visión descriptiva y oficial de la situación de la formación docente en España, especialmente a nivel secundario. Los análisis de impacto sobre el profesorado, el nivel de satisfacción de los programas formativos, la oferta de los cursos, la pertinencia de los contenidos, entre otros, son dimensiones que se plantean sólo de manera generalizada en este marco metodológico, y volvieron a emerger, con distintos énfasis, en las entrevistas y grupos de discusión realizados a los docentes. La profundidad que se requiere para abarcar el complejo entramado formativo en España es una labor demasiado compleja para tratarla en esta investigación.

3.3.4. Los profesores de Secundaria en Andalucía

Conviene destacar que en Andalucía existen muy pocos informes públicos con estadísticas en Educación que detallen el estado actual del sistema educativo local, además contienen escasos análisis de indicadores relacionados con los profesores. Sin embargo el alcance metodológico de esta investigación exige definir muy bien el contexto profesional actual sobre el que se desenvuelve el docente de Secundaria en Andalucía y el estado en el que se percibe el sistema educacional desde diversos agentes educativos.

En primer lugar, retomamos el tema de la formación docente del acápite anterior para señalar que, en concreto, en Andalucía, la Consejería de Educación ha publicado recientemente el "III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado" (Junta de Andalucía, 2014b)⁸⁵ que se convierte en el nuevo marco de actuación para la formación del profesorado. Las líneas estratégicas de formación que se postulan están relacionadas con:

⁸⁵ El *Primer Plan Andaluz de Formación del Profesorado* se publicó en 1992 como apoyo a la reciente LOGSE. El *II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado* se publicó en 2003 que reforzaría la estructura, organización y funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (creado en 1997).

"I. La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado.

II. La formación del profesorado como factor clave para el perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente.

III. La formación del profesorado como impulsora del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, de la investigación y la innovación educativa y de las buenas prácticas.

IV. La formación del profesorado como apoyo a la progresiva transformación de los centros educativos en entornos colaborativos de aprendizaje y formación en los que participan todos los miembros de la comunidad educativa.

V. La formación del profesorado de Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Oficiales de Idiomas y Educación Permanente como herramienta para conectar la educación con la realidad productiva y el empleo". (Junta de Andalucía, 2014b:13).

La Consejería de Educación, Cultura y Deporte andaluza, administra y gestiona prácticamente todos los ámbitos de la formación del profesorado por medio de tres soportes telemáticos en red, como son:

1) *Aula Virtual - Formación del Profesorado*: dispone de un área de recursos para la autoformación del profesorado, en la que se van poniendo progresivamente los materiales de los cursos a distancia que se realizan en la red de formación y otros recursos de utilidad para el profesorado.

2) *Séneca - Gestión de Centros del Profesorado*: sistema informático en red que contiene toda la información relativa a los procesos formativos del profesorado en Andalucía. Presenta una interfaz de consulta pública que permite a cualquier persona conocer el catálogo de actividades formativas registradas por todos los CEP andaluces.

3) *Colabor@*: entorno colaborativo destinado a la formación del profesorado andaluz. Permite compartir recursos, publicar noticias, debatir en foros, colaborar en blogs y wikis en comunidades de usuarios que comparten un entorno común de trabajo vía web.

Precisamente el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, durante la última década, ha sido una herramienta fundamental como apoyo a la aplicación de planes y programas que se han considerado estratégicos en la política educativa autonómica. Al mismo tiempo, ha ido dando respuesta a las demandas formativas de los centros educativos vinculadas a sus memorias de autoevaluación y propuestas de mejora, lo que progresivamente ha supuesto cambios en el modelo de formación (Junta de Andalucía, 2014b).

Por otra parte, gracias a la proliferación de distintos canales informativos virtuales (redes sociales, web corporativas, prensa digital) se puede acceder al reconocimiento de otros aspectos de la situación laboral del docente que tiene distintas versiones según los actores educativos involucrados.

Desde la Junta de Andalucía, por ejemplo, en septiembre de 2014, se publicó a través de Internet, un informe que detalla las iniciativas, programas y datos de la educación andaluza para el curso 2014-2015. En el capítulo del profesorado, la Junta comunica su programa de trabajo con los docentes, poniendo énfasis en tres aspectos claves, a saber:

1. Dotación de plantilla docente suficiente, siendo el objetivo de la Consejería, reforzar y mantener la plantilla del profesorado necesaria para cubrir las necesidades del sistema educativo.

"La Junta de Andalucía ha realizado un esfuerzo dentro de unos presupuestos públicos muy restringidos por la crisis, para que en la comunidad autónoma la repercusión de esas medidas haya sido la mínima dentro del marco legal español optando, entre otras medidas, por mantener la ratio de alumnado por aula. Para el nuevo curso, Andalucía será de las pocas Comunidades Autónomas en las que crecerá la plantilla de profesorado" (Junta de Andalucía, 2014a:10).

2. Nuevo plan de formación que esté verdaderamente vinculado a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo del alumno. Además se insiste en la formación docente como impulsora del conocimiento compartido con entornos colaborativos de aprendizaje. Para ello, la Junta detalla algunas actividades formativas que se han desarrollado en el curso pasado (2013-2014), relacionadas con conferencias, congresos, cursos a distancia y semipresenciales, encuentros, formación de centros, jornadas, entre otros.

3. Autoevaluación a los Centros de Profesorado en relación ciertos indicadores homologados, relacionados con la incidencia de la formación en la mejora del sistema educativo, al grado de satisfacción de los docentes, y a la detección de necesidades formativas:

"Los indicadores homologados para los centros del profesorado abarcarán información sobre los resultados que se obtienen en la zona educativa, de forma que permitan a cada centro del profesorado valorar la incidencia de la formación en la mejora del sistema educativo y en la mejora de los rendimientos académicos del alumnado, así como sobre el grado de satisfacción de los centros de su zona de influencia con el apoyo y asesoramiento recibido para el desarrollo de sus planes de formación" (Junta de Andalucía, 2014a:14).

Sin embargo, numerosas agrupaciones andaluzas (en pro de los derechos de los trabajadores) han expresado su descontento por un sinnúmero de situaciones que afectan a las condiciones laborales de los profesores en España y, en concreto, en Andalucía, especialmente en estos últimos cinco años⁸⁶.

En el año 2013 estos organismos alzaban la voz por los recortes y por el negativo panorama que se percibía en las condiciones laborales de los profesores en Andalucía. Según estos colectivos, existen serios problemas por los interinos que se quedan sin trabajo debido al aumento del horario lectivo; por la disminución de profesores en los centros (mientras crece el número de escolarizados) donde la plantilla en la enseñanza pública retrocede a los niveles del curso 2007-2008; y por la adjudicación de destinos de los funcionarios docentes, ya que al aumentar el horario lectivo, se han producido desplazamientos de profesores en los institutos⁸⁷.

Toda este descontento está avalado por la polémica promulgación de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa)⁸⁸ que hasta ahora carece de un consenso social porque se considera que atenta contra ciertos principios fundamentales al permitir la segregación del alumnado, apoyar a la iglesia y a la educación concertada, reducir el valor de las lenguas cooficiales e invadir las competencias autonómicas, todo ello con una política de importantes recortes económicos.

⁸⁶ Principalmente a través de partidos de izquierda, asociaciones de padres y alumnos de la educación pública, partidos nacionalistas y organizaciones sindicales se denuncian, periódica y públicamente, problemas críticos en educación y, en concreto, en las condiciones laborales de los docentes. Las principales agrupaciones sindicales en Andalucía son: CSIF (Central Sindical Independiente y de Funcionarios); CCOO (Comisiones Obreras); Sindicato Independiente ANPE; USTEA (Unión de sindicatos de trabajadoras y trabajadores en Andalucía); UGT (Unión general de trabajadores).

⁸⁷ Se puede acceder al artículo en: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/05/16/andalucia/1368723388_458416.html

⁸⁸ Conocida popularmente como "Ley Wert", dada la autoría intelectual a José Ignacio Wert, ministro de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de Mariano Rajoy.

Desde el profesorado, este descontento es evidente. Si bien, la Junta de Andalucía ha expresado públicamente su decisión de posponer ciertas disposiciones para los años 2015-2016, los docentes de la educación pública reclaman que la LOMCE muestra un desprecio por la labor docente, ya que propicia despidos docentes, desconfía en la capacidad evaluadora del docente, da potestad a las direcciones para seleccionar el profesorado, suprime las especialidades y los cuerpos, y permite los traslados forzosos del personal funcionario⁸⁹.

Asimismo, variables como los recortes salariales, el encarecimiento de la formación, la reducción de las plantillas, el aumento de horas lectivas, la violencia en los centros, las nuevas tareas administrativas, y la asignación de materias de las que no son especialistas provocan sentimiento de soledad, oscilaciones emocionales, bajo status, estrés e inseguridad ante estas mayores exigencias en la preocupación por los “clientes”.

En resumen, el despliegue de toda esta evidencia empírica permite reconocer el contexto real en el que se desenvuelve el docente. Ayuda a clarificar la problemática de la presente investigación situando al docente en una contingencia social que debe afrontar día a día. Desde aquí nacen las experiencias, las proyecciones, las aspiraciones del docente; y, desde aquí, se configuran las narrativas profesionales que dan forma y contenido a su identidad, más allá de los discursos políticos oficiales.

3.3.5. Más allá de las cifras

De este modo y más allá de cualquier consideración empírica acerca de la realidad docente en España y, en particular en Andalucía, se debe reconocer la importancia que tiene la huella biográfica de muchos profesores que ejercen la docencia no solo en España, sino en todo el mundo.

⁸⁹ Se pueden encontrar detalles de las reivindicaciones en www.ustea.es y en: <http://ustea.es/sites/default/files/LOMCE.pdf>

Las nuevas tendencias en el campo de la investigación de las ciencias sociales originadas en la fenomenología, constituyen nuevas perspectivas filosóficas, que rescatan lo concreto y la experiencia cotidiana como base fundamental de los análisis y que terminará por diseñar, más tarde, nuevas configuraciones en la investigación social, como la hermenéutica, que señala que la comprensión global de la estructura interpretativa es lo que caracteriza al conocimiento humano. Como hemos señalado, la actual discusión epistemológica, especialmente, en las ciencias sociales, ha promovido un acercamiento entre investigador y el objeto hasta el punto de establecer importantes relaciones interpretativas entre el que investiga y el que es investigado.

La visión hermenéutica acerca del diálogo en las relaciones sociales, de la experiencia dialéctica que vive el sujeto, de su orientación comunicacional en la interpretación intersubjetiva, de una nueva conciencia acerca del otro, de la diversidad y de la diferencia, y del concepto de alteridad como nuevo elemento central en la investigación social, nos ha llevado a identificarnos con esta forma de aprehensión de la realidad, y centrarnos en las narrativas individuales de cada sujeto.

Este principio integrador nos ha llevado a recoger de la experiencia educativa, casos concretos de actuación profesional, con el fin de poder descubrir en los docentes, motivaciones personales, inquietudes, percepciones, estados de ánimo, proyecciones. Todo ello para bosquejar y configurar posibles estadios identitarios (personales y sociales) que caracterizan a cada docente que participa de esta investigación.

En este cruce, entre narrativa e identidad docente, radica el punto de interés de esta investigación. Esta idea viene a reforzar nuestro particular interés por rescatar indicadores cualitativos muy distintos, de los que solemos observar en mediciones y evaluaciones docentes a nivel mundial, donde los criterios están relacionados principalmente con el rendimiento de los estudiantes, la deserción escolar, la repetición de curso y otros tantos aspectos de índole estadística.

El reconocimiento de la identidad en el ser humano como resultado de una hermenéutica del sí mismo (sentido de continuidad y discontinuidad / carácter personal y social), revela el poder que tiene sobre las motivaciones (o desmotivaciones) más íntimas de las personas. Appiah (2007) reconoce que la configuración de una vida se produce a partir del carácter, las circunstancias, la constitución psicológica, las creencias, las preferencias, las cuales no son restricciones, sino materiales para elegir, por tanto, la identidad es una respuesta interpretativa a nuestros talentos e incapacidades y al cambiante contexto social. Es una dialéctica, pues, al final, esas capacidades y circunstancias también son producto de lo que nuestra identidad nos lleva a hacer.

Según Goodson y un importante grupo de colaboradores (2004), la fórmula ideal para sistematizar este conjunto de historias humanas en un entorno específico (instituto), es la historia de vida, por lo que han desarrollado interesantes estudios teóricos y prácticos acerca de la historia de vida en el profesorado. Se rescata como campo de investigación emergente (Goodson y Ball, 1985; Pujadas, 2002; Medrano, 2007; López de Maturana, 2010; Chárriez, 2012; Ruiz, 2012) y como forma de reconstrucción de las experiencias del profesor (Bourdieu, 1991; Bolívar, 2001, 2002; Clandinin y Connelly, 2000; Denzin y Lincoln, 2013; Goodson y Sikes, 2001).

Las historias de vida se basan en hechos autobiográficos, aunque van más allá de los hechos narrados en sí. La narración es un hecho inherentemente dialógico, las historias están hechas para ser contadas a otros o a nosotros mismos. De allí que el enfoque autobiográfico sea ideográfico, es decir, atento a lo particular, a la singularidad de la existencia individual que se analiza en función del contexto histórico, político, social, económico, cultural en el que se desenvuelve:

"El trabajo diario de los docentes se construye política y socialmente. Los parámetros, biográficos o políticos, de lo que constituye la práctica, se extraen de una amplia gama de posibilidades" (Goodson, 2003a:737).

Se trata de una particular actividad de reconstrucción, lectura e interpretación de la propia existencia. Además, si se considera la identidad como narración le damos preeminencia a la agencia humana y a su naturaleza dinámica.

El aporte esencial de este conjunto de ideas acerca de la identidad, desarrolladas en el marco teórico, puede revelar aspectos básicos de la situación actual de veinte docentes que tienen la responsabilidad de educar a jóvenes adolescentes, en los últimos niveles de la educación obligatoria.

Por último, si consideramos el nuevo contexto social emergente, se pueden reconocer los importantes desafíos que toca afrontar. Un escenario complejo, caracterizado por el capitalismo, la revolución tecnológica y el paradigma informacional, que ha propiciado una nueva visión del sujeto, y más aún si se considera la contingencia local (política y económica) en el devenir de los ciudadanos a partir de una crisis generalizada en las políticas públicas españolas y, en concreto, de Andalucía.

Toda la línea de análisis posmodernista converge en aspectos críticos de interés que conviene tener en cuenta. Las problemáticas asociadas al poder, a las políticas de pensamiento, a la conceptualización del desarrollo cognitivo, al constructivismo crítico, dan pie para alimentar este debate y reconocer formas no convencionales de conocimiento (Kincheloe, 2001).

Por ello, el método cualitativo, centrado en el enfoque biográfico-narrativo, puede permitir desafiar las nuevas tendencias capitalistas del trabajo docente. Goodson (2003a) señala que la búsqueda de datos personales y biográficos en los profesores o seguir sus vidas profesionales en una evolución cronológica, puede ayudar a combatir la falsa idea previa de intemporalidad e intercambialidad y promover, al mismo tiempo, la capacidad de gestionar el desarrollo de sus propias historias, por ello, si se trabaja en algo tan personal como la enseñanza, es de vital importancia conocer qué tipo de persona es el docente.

Este conjunto de ideas debiera permitir desarrollar un planteamiento riguroso acerca de las obligaciones y el respeto que tenemos hacia los otros, de nuestros planes de vida y de nuestra dignidad, es decir, del merecimiento que nos tenemos para ser valiosos. Más aún cuando se pueden proyectar estos razonamientos a la identidad profesional, donde el profesor debiera ser capaz de configurar un esquema interior que le permita reconocerse en un espectro socio-laboral, atendiendo al respeto a los otros, al desarrollo de una motivación por su trabajo y a la capacidad de valorarse entre los pares.

3.4. OBJETIVO GENERAL

“Comprender los rasgos básicos de la (re)configuración identitaria de profesores de Secundaria en el contexto de una nueva sociedad global”.

3.5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conocer los puntos críticos en la construcción de la identidad docente, contrastándolos con los resultados de otros estudios análogos.
2. Perfilar un sistema de indicadores delimitadores de la reconfiguración de la identidad profesional.
3. Incardinar la problemática identitaria de los docentes investigados en contextos comprensivos más amplios.
4. Sugerir elementos para la reconstrucción identitaria del profesorado.

3.6. METODOLOGÍA

El curso metodológico implementado para esta investigación de corte cualitativo, ha exigido utilizar el método biográfico-narrativo⁹⁰ para conseguir la información necesaria de parte de los docentes. Es por ello que detallaremos, a continuación, los aspectos fundamentales de estos métodos para adecuarnos a las técnicas y exigencias que derivan de la utilización de estas herramientas metodológicas.

3.6.1. El método biográfico-narrativo: antecedentes

Existe un consenso generalizado de que el método biográfico nace en 1920 con la obra de Thomas y Znaniecky, “El campesino polaco”, una monografía de un trabajador marginal, donde se fundamenta que la conducta social nace a partir del conocimiento del sentido subjetivo que los individuos dan a su acción, para así llegar a una comprensión (también subjetiva) de las situaciones sociales (Mills, 1961; Spradley, 1979; Szczepanski, 1979; Goodson y Walker, 1991; Legrand, 1993; Bolívar, 1998, 2001; Denzin, 1989; Thompson, 2000; Pujadas, 2002; Demazière y Dubar, 2004; Cornejo, 2006; Flick, 2012).

Este primer impulso nacido al alero de la Escuela Sociológica de Chicago⁹¹, deviene en una prolífica producción de estudios dirigidos a colectivos minoritarios o marginales,

⁹⁰ Hay una extensa literatura en relación con el carácter asignado a “lo” biográfico-narrativo. Método, metodología, técnica, recurso metodológico, tipo de investigación, son algunos de los matices que diversos autores proponen para la narratividad biográfica de los sujetos investigados. No se pretenderá teorizar acerca del método biográfico, en el sentido de discutir sobre el caudal terminológico que existe respecto de este tipo de metodología. Sí nos centraremos en recopilar los puntos críticos de este método para considerarlos dentro del despliegue analítico de los discursos de los docentes.

⁹¹ La Escuela Sociológica de Chicago nace a partir de una serie de publicaciones entre 1920 y 1930 relacionadas con la sociología urbana, donde se combinaba la teoría y el estudio de campo etnográfico, principalmente en Chicago. Esta Escuela adopta una orientación microsociológica, centrada en el análisis de la acción y de los procesos subjetivos que la determinan. Además proponían una visión voluntarista del ser humano, en el que sus acciones estarán mediadas por su conciencia y no por reacciones mecánicas ante los estímulos. Entre los autores más destacados se encuentran: Ernest Burgess, George Mead, Robert Park, William Thomas y Charles Cooley (Estramiana, 2003). Posteriormente, a partir de la Segunda Guerra Mundial, se destacan en esta escuela (llamada Segunda Escuela de Chicago) Amos Hawley, Herbert Blumer, Everett Huges, Erving Goffman y Anselm Strauss, quienes se centran en el estudio de ecosistemas espacialmente localizados a partir de la idea de que la gran ciudad contemporánea es el ecosistema más complejo de la historia (Ullán de la Rosa, 2014).

como adolescentes de barrios periféricos, familias negras, prostitutas, población reclusa, inmigrantes. Luego comprobamos que esta evolución hacia la prevalencia de las subjetividades de los actores sociales, se amplía a grupos sociales cada vez más diversos.

Por ello, decimos que el relato biográfico se enmarca dentro de los métodos nacidos a la luz de los nuevos enfoques que rescatan la singularidad y la particularidad de cada historia relatada. Según Thompson (2000:21) la historia que se narra es una historia construida en torno a las personas. Es decir, que introduce la vida en la misma historia y amplía sus horizontes. Reconoce como héroes no solo a los líderes, sino a la desconocida mayoría de las personas. En suma, nos hace protagonistas en la era de la marginación.

Para Bertaux (2005) el método biográfico presupone una redefinición gradual en la aproximación a la práctica sociológica, a raíz de la reacción ante las excesivas abstracciones epistemológicas.

A su vez, Cornejo (2008) señala que el enfoque biográfico-narrativo, tras la crisis del positivismo y el consiguiente giro hermenéutico en ciencias sociales, se ha constituido en una perspectiva específica de investigación con su propia credibilidad, además potenciado por las nuevas dimensiones del discurso y del texto en el llamado giro narrativo de los postestructuralistas. De allí que este enfoque fuera utilizado por la antropología, la sociología, la lingüística y la psicología, donde comienza a valorarse como una estrategia metodológica de interés, puesto que facilita la exploración de las nuevas problemáticas del ser humano contemporáneo. Así, el prolífico desarrollo en la teorización de este método ha llevado a considerarla un tipo de investigación específica (Bolívar, 1998). Este mismo autor destaca las fundamentaciones en las que se inspira este tipo de método desde distintas disciplinas.

Desde un punto de vista filosófico, se destaca la influencia del giro hermenéutico de la filosofía a través del pragmatismo de Rorty (1996, 1997, 1998); la filosofía moral de MacIntyre (2004, 2006, 2007) y Taylor (1994, 1996); los actos de significado de Bruner

(1990, 1998); la narratividad de Ricoeur (1996, 2005, 2006b); y la escritura autobiográfica de Gusdorf (1971, 1988, 1991).

Desde la Antropología, este método se fundamenta a partir de la etnobiografía o biografía etnográfica; desde la concepción narrativo-semiótica de la antropología de Geertz (2003) -la cultura como texto-; de la antropología interpretativa de Clifford y Marcus (1991) -los textos sobre la cultura o metaantropología-; y los trabajos fenomenológicos de Van Manen (2003) -etnografía de los relatos-.

Desde la Lingüística, conviene tener presente que este método se desarrolla a partir de la influencia específica del análisis estructural del texto con los estudios de Austin (2008), Bajtín (1989, 2003), Greimas (1973, 1976), Kristeva (1988, 2001), Searle (1994, 1996), Van Dijk (1995, 2000), donde se rescata al sujeto dialógico desde su propia subjetividad, que actúa mediado semiótica y lingüísticamente. De ahí que estos estudios se centraran en las gramáticas de los textos discursivos, pues constituyen el reflejo explícito de la verbalización de la experiencia.

Desde la Psicología, se pueden apreciar distintas vertientes que han contribuido al desarrollo del método biográfico. Es así como los procesos de memorización, ampliamente estudiados por la psicología (Rubin, 1989, 2005; Myerhoff, 1992; Singer y Salovey, 1993) constituyen una base importante en los relatos biográficos, puesto que permiten el recuerdo y la recuperación de sucesos, acciones personales, episodios, ideas, sensaciones del sujeto. Asimismo, la psicología narrativa (White, 1993; Ramos, 2001; Payne, 2002; Romero y Vázquez, 2005; Linares y otros, 2005) aporta con la visión del sujeto como escritor de su propia vida, es decir, la vida como un discurso narrativo. Lo que tiene en cuenta es el supuesto de que las personas tienen una predisposición a pensar en términos narrativos, por lo que la psicología narrativa se centra en buscar cómo la gente interpreta sus propias experiencias y trata de establecer métodos para interpretarlas (Gil, 2005).

Finalmente, desde la Sociología, conviene tener presente que este método se origina precisamente a partir de esta rama de las ciencias humanas. Como mencionamos antes, la

escuela sociológica de Chicago de los años 30 fue la piedra angular de las nuevas revisiones metodológicas en el ámbito del estudio del ser humano y la sociedad (Becker, 1952; Lewis, 1961, 1969; Bertaux, 1980; Hammersley, 1989) que nació bajo el contexto de la aparición de la opinión pública moderna, el desarrollo de las tecnologías de la información, el sistema democrático y la inmigración europea, entre otros. A partir de este nuevo escenario, son diversos los autores que aportan con interesantes estudios relacionados con la historia de vida (Ferrarotti, 1991), la autobiografía y el análisis histórico del método biográfico.

Asimismo, la línea posmodernista ejerce su influencia sobre el método biográfico, donde busca cabida a partir de la incredulidad metadiscursiva que propone Lyotard -las grandes narrativas han perdido credibilidad- (2010); el postestructuralismo de Foucault (1995, 2005), la deconstrucción Derrida (1988, 1989), la semiología de Barthes (1974, 2003) y Baudrillard (1969, 2005); la crisis de la modernidad de Giddens (1998a); y las nuevas estrategias de gobierno de Popkewitz (2007).

Además, según Bolívar (1998) esta metodología comparte algunos de los principios metodológicos generales de la investigación cualitativa, esta última desarrollada en profundidad por Blumer (1982); Strauss y Corbin (1990) y Stake (1998), puesto que se entiende que toda investigación cualitativa es una investigación que trabaja con la narrativa.

3.6.2. El método biográfico-narrativo: definición

Como se ha podido apreciar, la utilización de los métodos biográficos tiene una gran tradición literaria, sobre todo la biografía y la autobiografía, inspiradas en una prolífica producción teórica y práctica desde diversas disciplinas humanas.

En concreto, el método biográfico-narrativo permite indagar en el testimonio subjetivo de una persona con el que se puede recoger información, por un lado, de los

acontecimientos que vivió tal individuo y, por el otro, de las apreciaciones y valoraciones que expresa de su existencia (Zapata, 2006).

Para acceder a estos testimonios, se debe distinguir distintas fuentes de información que engloban un conjunto de narrativas construidas a partir de las experiencias del sujeto.

Según Pujadas (2002) existen dos grandes tipos de documentos desde donde se puede acceder a los testimonios:

1º) Los documentos personales, que engloban el conjunto de registros escritos por el mismo sujeto, que reflejan su trayectoria humana y poseen un valor afectivo y simbólico para el sujeto analizado. Aquí podemos encontrar cartas, autobiografías, producciones literarias, historia oral, historias de vida, testimonios en audio y vídeos de su vida cotidiana, blogs, páginas web, redes sociales. Además, las huellas biográficas rescatadas de terceras personas que han interactuado con el sujeto pueden servir para configurar un acercamiento narrativo; y

2º) Los registros biográficos, que son los obtenidos por el investigador a través de entrevistas sucesivas para obtener un testimonio subjetivo, recogiendo acontecimientos y valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia.

Estos registros han tenido especial importancia en el desarrollo del marco metodológico de esta investigación, pues permitieron recopilar directamente los testimonios de los docentes en relación con su vida laboral.

Según Legrand (1993), los pasos para aplicar el método biográfico-narrativo pueden resumirse como sigue:

1. El investigador decide un tema a estudiar biográficamente, para lo que formula una demanda o un/os potencial/es narrador/es. Para ello, son necesarios los contactos y las negociaciones de quienes interesa entrevistar. Se debe procurar que tengan una alta competencia narrativa.

2. Se desarrollan una o varias entrevistas que son registradas en audio, y transcritas íntegramente. Dado el código deontológico, se procura no hacer pública la identidad y no valorar las opiniones.

3. Se debe crear clima de diálogo. Aquí los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante estímulos. Se rescatan frases, personas, aspectos sociales, sucesos laborales críticos y dependiendo del instrumento de recogida de datos, se puede apelar a interrogantes o activadores del relato.

4. Este método consiste en practicar determinados análisis sobre el material. Entre las diversas teorías para el análisis de un relato biográfico, se destaca la aportación de la “teoría fundamentada” de Strauss y Corbin (2002).

5. El proceso finaliza con un informe o producción.

3.6.3. Ventajas del método biográfico-narrativo

Bolívar (1998) y Pujadas (2002) coinciden, dentro del análisis del método biográfico-narrativo, en una serie de ventajas que conviene tener en cuenta en el desarrollo de esta investigación, por un lado, para darle consistencia y pertinencia a los resultados y, por otro, para destacar la relevancia de esta tesis doctoral, en relación con el método utilizado:

1. Introduce en profundidad en el universo de las relaciones sociales primarias. A través de los relatos podemos desplazar fácilmente nuestro foco de análisis hacia las relaciones familiares, hacia las pautas de formación y el funcionamiento de las relaciones de sociabilidad o hacia relaciones entre compañeros de trabajo.

2. Proporciona un control casi absoluto de las variables que explican el comportamiento de un individuo dentro de un grupo primario, que representa el nivel

esencial de mediación entre el individuo y la sociedad. Este control se ejerce a través de la narrativa del sujeto biografiado y de las declaraciones de las personas que constituyen este entorno social inmediato.

3. Da respuesta a todas las eventuales preguntas que pudiéramos formular a través de encuesta, entrevista o cualquier otra técnica de campo, debido a la minuciosidad y el detalle con el que se recogen todas las experiencias vitales, así como las valoraciones y cosmovisión del individuo.

4. Es valioso para conocer y evaluar el impacto de las transformaciones, su orden y su importancia en la vida cotidiana, no solo del individuo, sino de su grupo primario y del entorno social inmediato.

5. Sirve de control de las perspectivas *etic* y macro (observador objetivo), pues aporta el contrapunto de su visión *emic* y micro, estas últimas, comprendidas como una descripción realizada por un sujeto agente y parte del contexto.

6. Muestra universales particulares longitudinalmente, ya que integra esferas sociales y de actividad diferentes y, a la vez, presenta trayectorias concretas y no abstracciones culturales.

3.6.4. Aspectos críticos del método biográfico-narrativo

Asimismo, al utilizar el método biográfico, es importante tener en cuenta problemáticas como:

- La calidad de la escucha, del análisis y la interpretación de los relatos por parte del investigador;
- La veracidad en la recuperación del pasado;

- La organización de la narración según la identidad de quien narra;
- La tensión entre la memoria individual y colectiva;
- La sacralización de los relatos, ocasionando que el investigador no utilice los filtros necesarios para detectar qué parte del relato es significativo;
- El peligro de no encontrar buenos informantes;
- Los relatos inconclusos que, por cansancio u otra circunstancia, no se acaban por terminar;
- El análisis de relatos de manera superficial creyendo que los relatos son absolutos;
- La impaciencia del investigador debido a la lentitud o morosidad del sujeto, lo que provoca presionar al entrevistado y sesgar la información recopilada;
- La seducción de un buen relato biográfico, no siendo necesariamente una historia válida o representativa;
- El exceso de suspicacia o de actitud crítica a partir de la desconfianza;
- La fetichización del método biográfico, pensando que unos dos o tres buenos relatos, ya se tiene toda la información y toda la evidencia para llegar a conclusiones válidas sobre un determinado problema social.

Del mismo modo, se han hecho particularmente interesantes las discusiones acerca de los alcances críticos de este método. Hay un amplio debate acerca del carácter de los relatos de vida como producto del método biográfico-narrativo, en alusión al carácter ideológico (ideología biográfica) que le asigna Bertaux (1980, 2005); a la ilusión biográfica que percibe Bourdieu (1984, 1991); y a la marginalidad biográfica que propone Ferrarotti (1991).

Otra problemática es la descontextualización del discurso de los relatos, en desmedro de una fidelidad del discurso (Polkinghorne, 2007). En este sentido, se plantea evitar el recorte de las voces de los registrados o no considerar todo el continuum discursivo de los entrevistados. Hay que lograr:

“...un equilibrio entre una interpretación que no se limite –desde dentro- a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación -desde fuera- que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado” (Bolívar, 1998:226).

Más adelante volveremos con esto, al referirnos a los criterios que han permitido darle consistencia a la investigación.

3.6.5. Método biográfico en el profesorado

El ingente número de estudios acerca de la historia y el desarrollo de las organizaciones educativas a través de investigaciones cuantitativas y cualitativas, ha permitido configurar importantes teorías y modelos de gestión que nutren un ámbito específico de la educación, con recursos para la productividad y eficiencia.

Sin embargo, hay que partir de la idea de que las organizaciones son realidades construidas socialmente (Greenfield, 1975), donde se generan roles, patrones de acción, cultura, significados, rituales, entre otros. Es más, Booth y otros (2005) perciben que en las organizaciones hay una memoria social que hace que perviva el sentido de la acción, a pesar del conjunto de miembros que van pasando a lo largo del tiempo. Esta memoria social y compartida, normalmente activada en el proceso de conversación, es la reconstrucción del pasado, a partir del espacio existencial y tiempo vivido en común.

Con ello, consideramos de máxima importancia resaltar las voces de los propios docentes que se constituyen en una pieza clave en el entramado organizacional educativo.

Según Goodson (2004), muchas veces el profesor ha sido objeto de estudio con el fin de comparar sus resultados con objetivos ajenos al colectivo y dirigidos desde la administración pública o de expertos. Para estudiar al profesorado también hay que recorrer su trayectoria para comprender el lugar en el que se sitúa y rescatar, así, el saber personal del docente⁹², evitando los estereotipos negativos, la superficialidad en el análisis, la falta de rigor y de conocimiento del contexto, la perspectiva puramente administrativa, prescriptiva y resultadista sobre la función del profesor.

Por ello, el actual interés por la narrativa vendría a ser expresión de una profunda insatisfacción con los modos habituales de investigación educativa, en los que la teoría descubierta era la base para la intervención docente; y donde las voces de los docentes eran silenciadas (Bolívar, 2006b).

Como señala Hargreaves (2000a), emerge con fuerza la materialidad dinámica de la palabra del propio docente como constituyente de su identidad profesional, ante un escenario donde la teoría y la práctica del cambio educativo necesitan penetrar en el corazón de la enseñanza, en aquello que mueve a los profesores a hacerlo mejor. De ahí la necesidad de dar voz a los docentes y no hablar en lugar de ellos.

Ante la crisis de la racionalidad técnica, la narración biográfica permite captar la riqueza e indeterminación de las experiencias docentes, gracias al giro hermenéutico-narrativo desarrollado, expresando la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción educativa (Bolívar, 2006b).

Como modo de conocimiento, el relato permitió captar la riqueza y detalles de los significados en los asuntos profesionales del docente (motivaciones, expectativas, bienestar, emociones, creencias), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales

⁹² Existen interesantes estudios acerca del “saber personal” del profesorado que permite configurar una mirada profunda y transversal del carácter teleológico de la profesión docente. Para ello, se pueden consultar, entre otros, los siguientes autores: Lortie (1975); Bullough (1989); Huberman (1993); Kridel (1998); Acker (1999); Robertson (2000); Goodson y Sikes (2001); Matthews (2004); Lawn (2005).

o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas (Bruner, 1990, 1998).

Si se acepta que el pasado influye en el presente, “*la construcción de historias de vida puede tener un valor de formación basado en la reconstrucción y autoconciencia*” (Goodson, 2004:12). Esto supone dar un paso a un mejor conocimiento de sus procesos personales en relación con su trabajo. Permite explorar los “lugares” biográficos que faciliten la comprensión de las posiciones actuales de los docentes.

Como se ha visto en el marco teórico, la carrera docente es una profesión de altibajos que se manifiestan en momentos de satisfacción, malestar, proyectividad o bienestar. Conocer una trayectoria profesional permite situar y conectar con el docente, no solo desde su presente sino en la perspectiva de su recorrido profesional, sobre todo, si se entiende que los profesores como personas, conducen la enseñanza con un particular conjunto de disposiciones y conocimientos personales obtenidos a lo largo de su historia de vida.

En la medida en que el profesorado dedica más tiempo de su vida a la docencia parece necesario seguir lo que le ha ocurrido después de las fases iniciales del ejercicio profesional, para poder facilitar sus trayectorias en el futuro. Por ello, es importante que el profesor se haga visible, con el convencimiento de que el cambio educativo gira en torno al incremento de la competencia y el compromiso del profesor a lo largo de su carrera. Se hace necesario, por tanto, conocer dónde se encuentra, para poder saber qué se puede esperar o qué estrategia hay que organizar para un desarrollo identitario consistente.

Bolívar (1999) y Fernández (2006) también insisten en una nueva visión político-social, que dirija su atención a los docentes como personas, con una trayectoria profesional y un ciclo de vida (personal y profesional) que serán determinantes y nucleares para cualquier propuesta de cambio y mejora profesional⁹³. En este sentido, es importante

⁹³ Bolívar en su obra *Ciclos de vida profesional del profesorado de Secundaria* (1999) realiza una interesante teorización y análisis respecto del concepto de “ciclo de vida” como una estrategia útil para comprender el desarrollo del docente y su trayectoria profesional.

considerar la edad en el ejercicio profesional como factor explicativo de los cambios ocurridos y la necesidad de conjugarla con otros factores sociales y contextuales para intentar buscar patrones comunes en la carrera docente, acerca del nivel de compromiso asumido por el profesor durante el ejercicio de su profesión y de los niveles de satisfacción⁹⁴.

Hargreaves (1999) plantea esa necesidad de localizar las narrativas no solo de profesores, sino también de estudiantes, padres y madres dentro de sus propias escuelas con los cuadros generales o grandes narrativas del cambio educativo y social que tiene lugar “ahí afuera”, más allá de los muros del aula, pero que afecta directamente sus vidas.

Por ello, nos ocupamos de las formas de conocimiento profesional y las relaciones de esos conocimientos a nuestra comprensión del desarrollo de la identidad profesional, considerando además los múltiples escenarios sociales contemporáneos que presionan al docente a ejercer su trabajo de manera más eficiente y a reconfigurar prácticas y relaciones sociales mucho más complejas⁹⁵.

Esta aproximación biográfico-narrativa a los sujetos de estudio, en definitiva, permiten dar voz a los profesores sobre sus preocupaciones y su vida profesional, y así detectar fisuras en los modos habituales de comprender un hecho social, es decir, contrastar los meta-relatos con las historias particulares de profesores, otorgando un estatus especial a las narraciones relatadas por ellos mismos (Carter, 1993).

⁹⁴ Existe una crítica del posmodernismo a través de Giddens (1998a) y Gergen (1996, 2003) acerca de los ciclos de vida, dado que postulan que la edad no necesariamente explica las fracturas temporales y experienciales de los sujetos.

⁹⁵ Como adelantamos en el marco teórico, los factores externos visibles en la sociedad española actual hacen referencia a un sinnúmero de realidades, entre las que se destacan: sensación de crisis mundial y nacional; reformas educativas esporádicas, carrera docente difusa, enfrentamiento de nuevos escenarios sociales y tecnológicos, formación inicial insuficiente y recortes públicos en relación con la educación y particularmente con la docencia (más alumnos, más horas de trabajo, más control, menos perspectivas laborales).

3.7. SELECCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

En primer lugar, cuando nos referimos a todos los sujetos relacionados con los objetivos la investigación, estamos frente al "universo" o "población" (Mukhopadhyay, 2009; Ruiz, 2012, Levy y Lemeshow, 2013; Martínez, 2014). En concreto, el universo en la presente investigación está definido por los profesores de Secundaria de España.

El conocimiento de perfiles socio-demográficos, más una pre-comprensión cultural y simbólica de las características de este universo con respecto al tema que se va investigar, resultan de gran valor, ya que enriquecen los criterios de orientación para definir las categorías poblacionales (Serbia, 2007). Por ello, este universo se encuentra descrito en el planteamiento del problema de la presente investigación, donde se describe el estado del arte de la docencia en España y Andalucía, a nivel de enseñanza Secundaria.

Luego, una vez definido el universo y ante la imposibilidad para investigar a todos estos casos estamos obligados "*...a seleccionar un número reducido de ellos, una muestra representativa*" (Ruiz, 2012:49). Esta muestra representativa está definida por veinte profesores del Instituto de Educación Secundaria San Jerónimo, que hemos seleccionado para participar de la investigación. El contexto socio-cultural específico del IES San Jerónimo, así como las características particulares del centro, se encuentran detallados en el próximo apartado.

Se entiende que la selección de los casos debe venir determinada por la oportunidad que genera para aprender lo más posible sobre el objeto de investigación. De ahí que hemos considerado relevante tener en cuenta:

"...la facilidad en el acceso; que exista una alta probabilidad de que las personas y sus interacciones estén relacionadas con las cuestiones de la investigación; se pueda establecer una buena relación con los informantes; y que se asegure la calidad y credibilidad del estudio" (Rodríguez y otros, 1999:99).

Se trata de un muestreo no probabilístico, con una selección informal de la muestra, en función de las oportunidades y limitaciones del investigador. Concretamente, se trata de un muestreo intencional. El caso más frecuente de este procedimiento es el de utilizar como muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso, dependiendo de distintas circunstancias fortuitas. Por eso también se la conoce como muestreo por accesibilidad. En nuestro caso, se trata de utilizar docentes voluntarios que acceden a participar con deliberadamente en esta investigación. Buendía y otros (1999:25) le llaman "muestreo por conveniencia":

“Llamado también muestreo fortuito o accidental, que consiste en que el investigador selecciona aquellos casos que están más disponibles, o bien aquellas personas que tengan un especial interés por la investigación y sean convenientes para la misma”.

Así y todo, se ha atendido a la mejor selección posible de los casos, dejando de lado la representatividad que pueda tener la muestra, además de ignorar los aportes estadísticos generalizados. Según Stake (2007) el equilibrio y la variedad son importantes pero las oportunidades de aprendizaje son de máxima importancia.

De hecho, Bertaux (1993) otorga importancia al número de casos necesarios para lograr el punto de saturación muestral. Para este autor, una muestra de 16 a 25 casos permite un retrato claro de las pautas y de sus transformaciones recientes. Con ello, se comprobó que los veinte docentes entrevistados constituían una muestra fiable, por lo que se descartaron dos casos por saturación, es decir, no aportaban nada nuevo al conjunto de profesores seleccionados.

Para la selección de la muestra hemos tendido en cuenta lo siguiente (Stake, 2007):

- a) Se tenga fácil acceso al mismo.
- b) Exista una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones, y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
- c) Se pueda establecer una buena relación con los informantes.
- d) El investigador pueda desarrollar su papel durante todo el tiempo que sea necesario.

e) Se asegure la calidad y credibilidad del estudio.

Como criterios complementarios, se pueden considerar, la variedad, es decir, seleccionar entre toda la gama de posibilidades en las que el fenómeno se manifieste, de tal forma que permita la replicación (literal, o teórica); y el equilibrio, es decir, elegir los casos de forma que se compensen las características de unos y otros.

A continuación, veremos en detalle el contexto laboral de los docentes, el perfil de la muestra de los veinte profesores entrevistados, así como la descripción de la muestra correspondiente a los dos grupos de discusión realizados.

3.7.1. Instituto San Jerónimo

El instituto público de Enseñanza Secundaria San Jerónimo, está situado en la zona norte de Sevilla, en concreto en la popular barriada que tiene el mismo nombre: San Jerónimo. El instituto es centro TIC y se imparten las siguientes etapas educativas:

- ESO;
- Bachillerato: de Ciencias y Tecnología, de Humanidades y Ciencias Sociales, y de Artes Escénicas, Música y Danza;
- Ciclos Formativos de Grado Medio: Atención a Personas en Situación de Dependencia y Sistemas Microinformáticos y Redes; y
- Ciclo Formativo de Grado Superior: Educación Infantil.

Según la información aportada por el centro, el contexto social del barrio se puede detallar como sigue.

Desde comienzos del siglo XX, en el barrio comenzó un auge del sector industrial que se desarrolló con mayor énfasis en la primera mitad del siglo. Al tiempo que fue desarrollándose el sector industrial, se fueron produciendo asentamientos marginales e

ilegales, como consecuencia de las oportunidades de empleo, de la distancia de Sevilla y de las sucesivas oleadas de inmigrantes de las zonas rurales. Hasta 1951, la barriada San Jerónimo no contará con un proyecto de parcelación y urbanización. Las diversas reformas urbanas de la ciudad han ido permitiendo el desarrollo del barrio, especialmente con la construcción del nuevo cauce del río Guadalquivir en los años 60, que solventó el problema de las inundaciones.

Actualmente, se ha creado un gran parque de oficinas y almacenes (Parque Empresarial Nuevo Torneo) y la construcción de la autovía que une Sevilla con La Rinconada y otros núcleos del norte del área metropolitana, lo que ha supuesto un cambio definitivo para esta zona urbana. Se están construyendo nuevos bloques de viviendas y edificios públicos, por lo que el aislamiento del barrio prácticamente ha desaparecido. Se trata, sin duda, de una de las áreas de expansión de la ciudad.

Según los propios docentes, el barrio a día de hoy es de clase trabajadora, afectada por la crisis y el desempleo.

Asimismo, hemos podido determinar que el nivel socioeconómico de los estudiantes del IES San Jerónimo, es medio-bajo, pues se trata de un barrio humilde de larga tradición obrera, aunque se aprecia mucha variedad y heterogeneidad.

Según los propios relatos docentes, los alumnos presentan las siguientes características: un porcentaje importante proviene de familias desestructuradas; algunos son muy pobres, ya que vienen del asentamiento chabolista "El Vacie"; hay mucha presencia de inmigrantes; provienen de una clase media muy desinteresada; hay ciertos alumnos con desventaja social; hay algunos que están cerca de la superdotación; y se aprecia una relación directa entre el ambiente socioeconómico de la familia y las aspiraciones del alumnado.

3.7.2. Perfil biográfico-profesional de la muestra de la entrevista en profundidad

En concreto, la muestra que participó en la entrevista en profundidad está compuesta por veinte docentes de educación Secundaria del Instituto San Jerónimo. Los aspectos biográficos más relevantes de los profesores entrevistados, se pueden observar en las tablas N° 1A y N° 1B:

Perfil biográfico-profesional de la muestra de estudio entrevistada individualmente

| ASPECTOS BIOGRÁFICOS | (S1) PAQUI | (S2) PEDRO | (S3) RAFAEL | (S4) MARGA | (S5) ANA | (S6) IRENE | (S7) DOLORES | (S8) ISABEL | (S9) VICTORIA | (S10) MARÍA |
|---|--|--|---|--|--|--|--|-------------------------|--|-----------------------------|
| Edad | 42 años | 58 años | 50 años | 45 años | 51 años | 32 años | 36 años | 35 años | 45 años | 50 años |
| Título profesional | Lic. Filología Francesa | Maestro EGB Lic. Cs de la Educ. Dr Cs. de la Educ. | Lic. en Filosof. y Cs. de la Educ. | Maestra EGB Lic. Filología Inglesa e Hisp. | Lic. Filología Inglesa | Lic. Filología Francesa | Lic. Ciencias Químicas | Lic. Filología Inglesa | Tit. Superior en Flauta Travesera Lic. Hist. del Arte | Lic. Geografía e Historia |
| Años de docencia en secundaria | 5 años | 25 años | 26 años | 17 años | 16 años | 2 años | 9 años | 6 años | 18 años | 24 años |
| Programa de Titulación (duración) | CAP (4-5 meses) | Adscripción de especialista, examen de movilidad | CAP (4-5 meses) | Adscripción de especialista, examen de movilidad | CAP (5-6 meses) | CAP (12 meses a distancia) | CAP (12 meses) | CAP (9 meses) | CAP (5-6 meses) | CAP (5-6 meses) |
| Nº de cursos en los que imparte docencia (ESO) | 4 cursos | 7 cursos | 8 cursos | 7 cursos | 5 cursos | 5 cursos | 7 cursos | 5 cursos | 8 cursos | 7 cursos |
| Nº de alumnos a los que imparte docencia (ESO) | 120 alumnos | 180 alumnos | 180 alumnos | 160 alumnos | 150 alumnos | 150 alumnos | 190 alumnos | 150 alumnos | 180 alumnos | 170 alumnos |
| Horas de docencia en aula (lectivas) | 18-19 hrs. | 13 hrs. | 16 hrs. | 18 hrs. | 18 hrs. | 20 hrs. | 20 hrs. | 20 horas | 17 horas | 17 horas |
| Nº de institutos donde han trabajado | 9 centros | 20 centros | 4 centros | 5 centros | 12 centros | 2 centros | 12 centros | 5 centros | 10 centros | 6 centros |
| Cursos de perfecc. | Cursos de organización, de tutorías, de aulas TIC. | Educación especial pedagoga terapéutica. TIC | Idiomas, metodologías de enseñanza, expresión corporal, teoría del entrenamiento. TIC | TIC, atención a la diversidad en el aula, idiomas. | Nuevas metodologías, enseñanza de idioma, TICs | Aulas MUD, TIC | Didáctica de la Cs. Naturales, psicología. TIC | Cursos online sobre TIC | TIC, didáctica de la música, autoformación (foros) | Innovación, TIC, psicología |
| Participación en proyectos de intervención | Proyectos sobre temas valóricos y de convivencia. | Aplicación de las TIC, Educación en valores, técnicas de estudio | Proyectos de intercambio escolar. | Aplicación de las TIC. | Cooperación entre iguales, mediación de conflictos | Talleres de integración, violencia de género, reciclaje. | Compensatoria para alumnos | No | Espacio para la paz | Espacio para la paz |

Tabla Nº 1A: Perfil biográfico y trayectoria profesional de la muestra. Entrevistas en profundidad: Sujeto 1 a Sujeto 10 (S1 a S10)

Perfil biográfico-profesional de la muestra de estudio entrevistada individualmente

| ASPECTOS BIOGRÁFICOS | (S11) ALFONSO | (S12) MOHAMED | (S13) LUISA | (S14) FRANCISCO | (S15) ÁNGELES | (S16) MANUELA | (S17) IRENESOL | (S18) DANIEL | (S19) NIEVES | (S20) RUBÉN |
|---|---------------------------------|--|------------------|--|----------------------------|--|-------------------------------|---|---|--|
| Edad | 32 años | 51 años | 47 años | 45 años | 47 años | 63 años | 30 años | 38 años | 48 años | 38 años |
| Título profesional | Lic. y Diplomatura Educ. Física | Ingeniero superior en informática | Lic. en Biología | Lic. en filología hispánica | Lic. en Bellas Artes | Maestra EGB Lic. en Pedag. Doc. Atención a la div. | Lic. en Humanidades | Lic.y Doc. en filología inglesa | Lic. en filología inglesa | Lic. en Historia del arte |
| Años de docencia en secundaria | 4 años | 18 años | 20 años | 19 años | 20 años | 28 años | 3 años | 13 años | 24 años | 8 años |
| Programa de Titulación (duración) | Convalid. Diplomatura (2 años) | CAP (3-4 meses) | CAP (3-4 meses) | CAP (3-4 meses) | CAP (6 meses) | Convalid. Pedagogía | CAP (9 meses) | CAP (6 meses) | CAP (6 meses) | CAP (1 año) |
| Nº de cursos en los que imparte docencia (ESO) | 7 cursos | 2 cursos | 7 cursos | 6 cursos | 5 cursos | 6 cursos | 4 cursos | 6 cursos | 4 cursos | 5 cursos |
| Nº de alumnos a los que imparte docencia (ESO) | 200 alumnos | 40 alumnos | 250 alumnos | 200 alumnos | 150 alumnos | 200 alumnos | 120 alumnos | 180 alumnos | 130 alumnos | 130 alumnos |
| Horas de docencia en aula (lectivas) | 24 horas | 12 horas | 19 horas | 20 horas | 20 horas | 19 horas | 16 horas | 20 horas | 18 horas | 19 horas |
| Nº de institutos donde han trabajado | 5 centros | 5 centros | 6 centros | 10-12 centros | 6 centros | 8-9 centros | 6 centros | 7 centros | 5 centros | 4 centros |
| Cursos de perfecc. | Idiomas, TIC | Informática, pedagogía, gestión escolar, prevención de riesgos, idiomas, TIC | TIC, informática | Lengua española, literatura, TIC, pizarra digital, didáctica, resolución de conflictos | LOCE, TIC | TIC | Atención a la diversidad, TIC | Gestión del aula, tutorías, prácticas de idiomas, TIC | TIC, enseñanza de idiomas | Nuevas herramientas de trabajo, aulas digitales, TIC, resolución de conflictos en el aula. |
| Participación en proyectos de intervención | No | Absentismos escolar, convivencia, autoprotección | No | Educación para la paz, fomento de la lectura. | Convivencia, Bellas Artes. | No | No | No | Español para la paz, mediación de conflictos. | Programa de adaptación para las TIC, sistema de comunicación instantánea con los padres. |

Tabla Nº 1B: Perfil biográfico y trayectoria profesional de la muestra. Entrevistas en profundidad: Sujeto 11 a Sujeto 20 (S11 a S20)

3.7.2.1. Perfil biográfico

Desde el punto de vista biográfico y según muestra el gráfico N° 5, se destaca que el porcentaje de participación de la muestra en las entrevistas en profundidad, según sexo, es la siguiente:



Gráfico N° 5: Porcentajes de participación de la muestra en entrevista en profundidad, según sexo

| Muestra según sexo | Nº profesores/as | % profesores/as |
|--------------------|------------------|-----------------|
| Profesores | 7 | 35% |
| Profesoras | 13 | 65% |
| TOTAL PROFESORES | 20 | 100% |

Aquí se detalla la participación de la muestra en la entrevista en profundidad en términos de género. El 65% de los docentes participantes son mujeres, mientras que el 35% son hombres. Cabe destacar que, si bien hay un relativo equilibrio de la muestra según el comportamiento a nivel nacional, ha habido cuatro docentes hombres y dos docentes mujeres que se han negado a ser entrevistados.

Respecto a la edad de los participantes se puede apreciar el gráfico N° 6, lo siguiente:

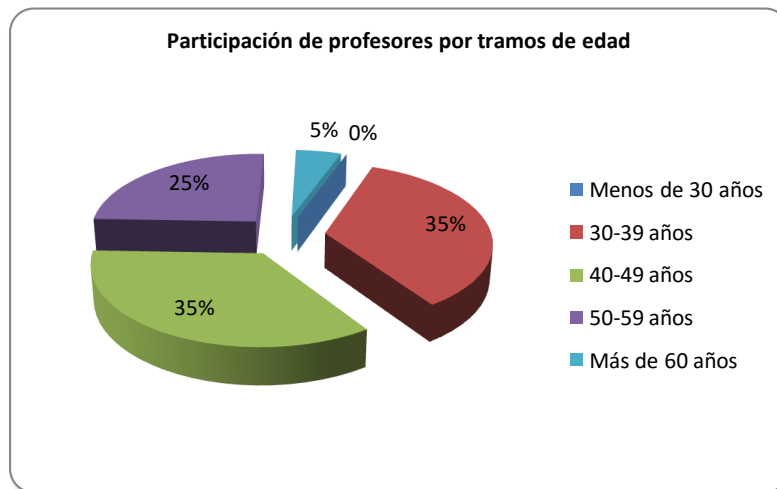


Gráfico N° 6: Porcentajes de participación de la muestra, según tramos de edad

| Muestra por tramos de edad | Nº profesores | % profesores |
|----------------------------|---------------|--------------|
| Menos de 30 años | 0 | 0% |
| 30-39 años | 7 | 35% |
| 40-49 años | 7 | 35% |
| 50-59 años | 5 | 25% |
| Más de 60 años | 1 | 5% |
| TOTAL PROFESORES | 20 | 100% |

La edad media de los informantes entrevistados es de 44 años y abarcan desde los 30 hasta los 63 años. La mayoría de los entrevistados se ubica en el rango de 30-39 años (40%) y en el de 40-49 años (30%). Un 25% por ciento tiene entre 50 y 59 años, sólo un profesor (5%) tiene más de 60 años, mientras que no hay profesores menores de 30 años.

3.7.2.2. Trayectoria profesional

Respecto a la trayectoria profesional de los docentes participantes, en la figura N° 3 se puede observar lo siguiente:

TRAYECTORIA PROFESIONAL DOCENTE

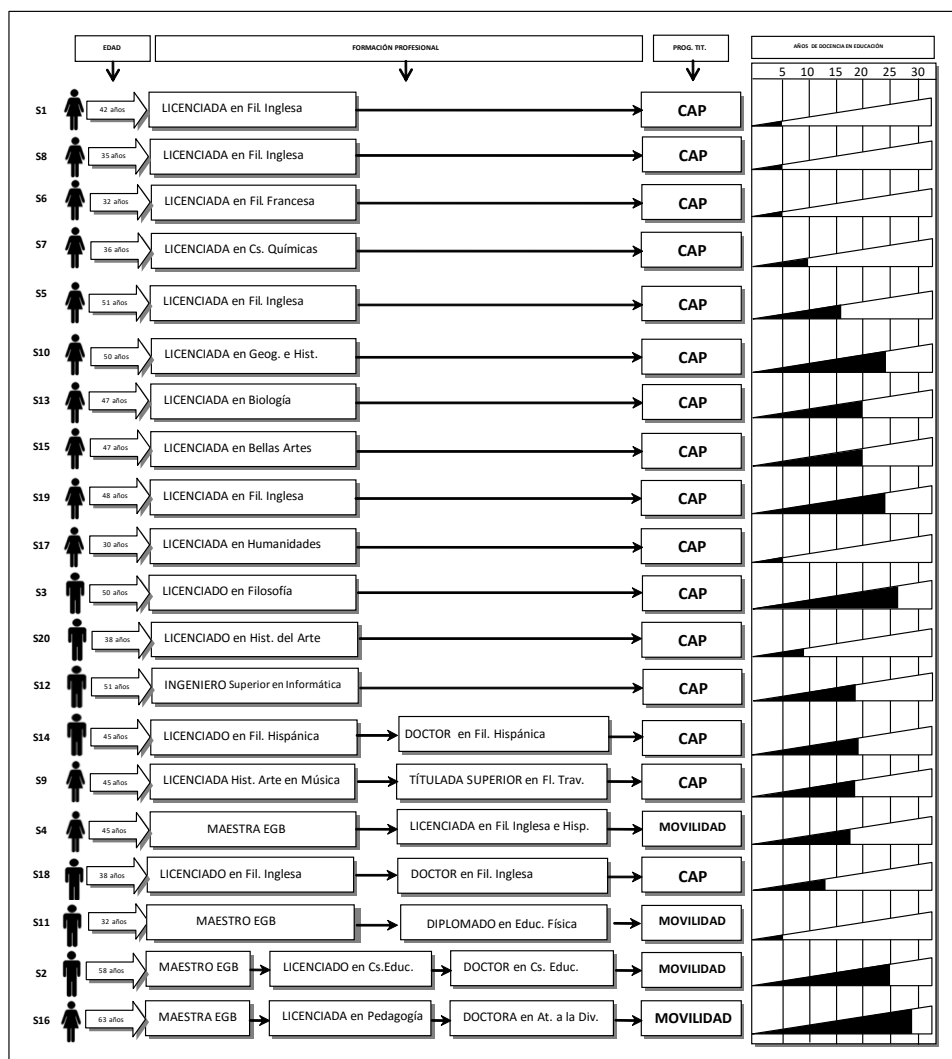


Figura N° 3: Trayectoria profesional de los docentes entrevistados

En la figura N° 3, se puede apreciar en toda su dimensión la trayectoria biográfica profesional de los veinte profesores entrevistados. En esta, se detalla la edad de cada docente, así como su titulación inicial, estudios posteriores y el programa de formación utilizado para poder realizar clases en Secundaria.

Respecto a la titulación inicial, se puede observar que 19 profesores tienen el grado de Licenciatura y un profesor el título superior en Informática. Por otra parte, cuatro son docentes/maestros (con titulación inicial en EGB o Primaria); así también cuatro profesores

del total, poseen el grado académico de Doctor. Además, 14 profesores solo tienen un título profesional (13 licenciaturas y una ingeniería). Cinco de los veinte profesores tienen dos títulos (licenciatura y titulación superior; diplomatura y licenciatura; diplomatura y licenciado; y licenciatura y doctorado), y dos docentes poseen tres títulos (diplomatura, licenciatura y doctorado).

De los veinte profesores entrevistados, dieciséis docentes accedieron a la enseñanza Secundaria a través del curso de adaptación pedagógica (CAP) que era el antiguo sistema de formación y movilidad de los profesionales de diversas áreas, hacia la enseñanza Secundaria. Los cuatro profesores restantes accedieron a la enseñanza Secundaria a través de diversos sistemas alternativos de movilidad, ya sea por poseer el título de maestro o bien por un proceso de adscripción de especialistas que trabajan en determinadas áreas. Cabe destacar que ninguno de los docentes entrevistados realizó el actual Máster Universitario para Secundaria y Bachillerato.

3.7.2.3. Experiencia docente

Respecto a los años de experiencia docente de la muestra, en el gráfico N° 7 se puede apreciar lo siguiente:

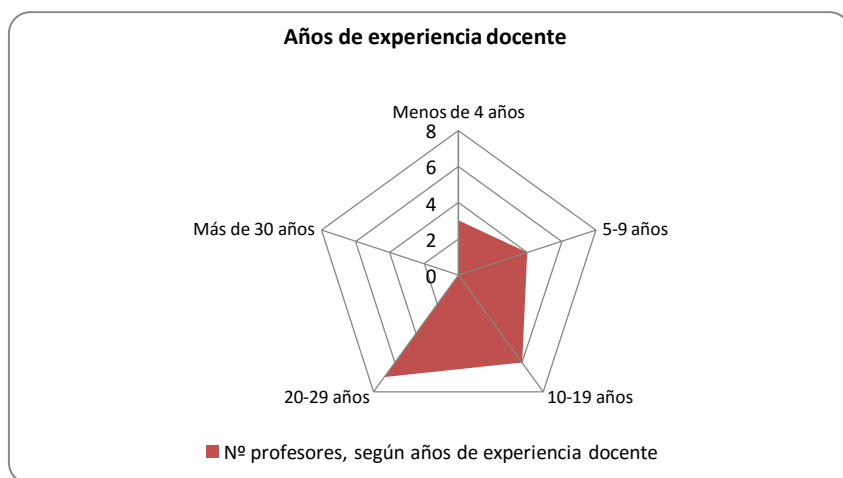


Gráfico N° 7: Número de profesores según años de experiencia docente

| Nº profesores, según años de experiencia docente | Nº profesores | % profesores |
|--|---------------|--------------|
| Menos de 4 años | 3 | 15% |
| 5-9 años | 4 | 20% |
| 10-19 años | 6 | 30% |
| 20-29 años | 7 | 35% |
| Más de 30 años | 0 | 0% |
| TOTAL PROFESORES | 20 | 100% |

Como se puede apreciar en el gráfico N° 7, el rango de experiencia docente mayoritario es "20-29 años" (siete profesores). Un porcentaje significativo lo encontramos también en el tramo "10-19 años" (seis profesores). Asimismo, cuatro profesores se ubican en el tramo "5-9 años" y tres docentes de la muestra tienen menos de cuatro años de experiencia pedagógica en aula, mientras que no hay profesores con más de 30 años de experiencia. El promedio de años de docencia de todos los profesores entrevistados es de 15,1 años.

Es importante mencionar que, para los efectos de esta investigación, se han considerado todos los años de experiencia docente a nivel de aula, es decir, se han tenido en cuenta los años de ejercicio docente realizados tanto en Primaria como en Secundaria.

En la figura N° 4 se puede apreciar, de modo distinto, la distribución de los profesores entrevistados según rango de años de experiencia docente, incorporando esta vez, el promedio de centros en trabajados. Debido a la movilidad geográfica de los docentes

de Secundaria según la estructura del sistema educativo español (profesores interinos) es que se aprecian experiencias docentes en distintas zonas geográficas de Andalucía y con distintos perfiles de alumnos.

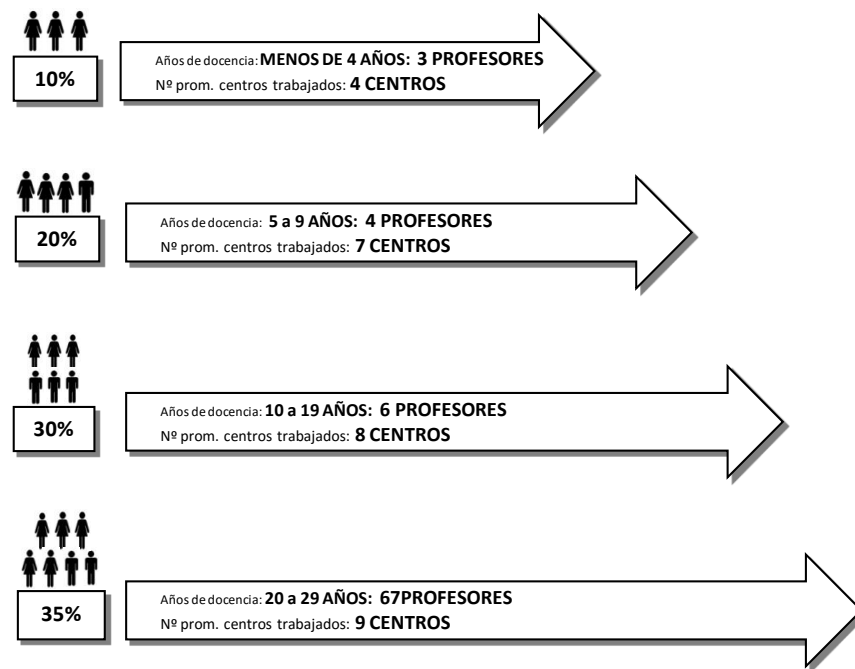


Figura Nº 4: Distribución de la muestra, según años de docencia

Por otra parte, en el marco de la experiencia docente se puede añadir que los veinte profesores entrevistados han tenido un importante desarrollo formativo, tanto a nivel práctico como teórico. Este desarrollo se materializa principalmente en cursos de perfeccionamiento tanto presenciales como a distancia. La totalidad de los profesores mencionaron cursos relacionados con las nuevas tecnologías (TIC), por ejemplo, uso de la pizarra digital, gestión de aulas TIC, recursos informáticos. En menor grado, señalaron cursos relacionados con pedagogía terapéutica, expresión corporal, metodologías de la enseñanza, didáctica, resolución de conflictos, atención a la diversidad. Más adelante, volveremos a profundizar en este ámbito.

Respecto a los proyectos de intervención en los institutos, resulta evidente la activa participación de los docentes. Estos los definimos como aquellos proyectos internos transversales al currículum que devienen en un conjunto de actividades organizadas con un objetivo pedagógico. Principalmente han trabajado temáticas relacionadas con valores convivencia, mediación de conflictos, integración, violencia de género, educación para la paz. Así también proyectos relacionados con las nuevas tecnologías (aplicación TIC), con aspectos metodológicos y didácticos, como programas de adaptación, técnicas de estudio, fomento de la lectura, compensatoria y absentismo escolar. Sólo seis profesores manifestaron no haber participado en proyectos de intervención. Cuatro de ellos coinciden con la poca experiencia que llevan como docentes (S8, 6 años; S11, 4 años; S17, 3 años; y S18, 13 años) y que ha derivado en una movilidad geográfica con periodos muy cortos como para participar sistemáticamente de algún proyecto. Los otros dos docentes (S13, 20 años y S16, 28 años) no se refirieron a los motivos por los cuales no han participado.

3.7.3. Perfil biográfico-profesional de la muestra de los grupos de discusión

La idea inicial era lograr la participación de los veinte docentes entrevistados en los grupos de discusión, sin embargo, la negativa de varios profesores nos llevó a contar sólo con diez docentes. Ante ello, se validó la creación de dos grupos, de cinco docentes cada uno, logrando un estándar mínimo y suficiente para la interacción necesaria de los sujetos.

En este sentido, para la decisión del número y tamaño de los grupos, optamos por reunir a la misma muestra considerada para las entrevistas en profundidad, con el fin de producir un conjunto de datos paralelos y así sacar el máximo rendimiento al potencial comparativo de la información proveniente de la misma muestra pero en distintas situaciones comunicativas (Morgan, 1998; Barbour, 2013).

Por ello, previmos que los veinte profesores entrevistados individualmente se dividieran en dos grupos de diez personas cada uno. Vía telefónica, procedimos a invitarles a participar. En este proceso de las veinte llamadas realizadas, solo diez profesores

accedieron a la invitación. Los que se negaron a participar, argumentaron indisponibilidad por razones de tiempo en todos los casos. Ante los diez profesores con los que contábamos, decidimos organizar dos grupos de discusión de cinco profesores cada uno.

Sin embargo, nos permitió disponer de un número mínimo por grupo, pero con la ventaja de poder tener mejor control sobre la discusión, la dinámica y los análisis (Llopis, 2004; Barbour, 2013). Además, se evita la saturación discursiva de la información (Suárez, 2005), al contar con un grupo limitado que permite discutir directivamente en base a ciertas ideas específicas.

A continuación se pasa a detallar el perfil biográfico profesional de los participantes en cada uno de los grupos que se dividieron según el criterio de homogeneidad para evitar la inhibición verbal, como la clase social, el nivel educativo y la ocupación; y según el criterio de heterogeneidad para "*conseguir que la discusión prenda con facilidad y mantenga en vilo a los participantes*" (Llopis, 2004:101), como años de experiencia, edad y trayectoria profesional.

En el grupo N° 1 (G1) se reunió a Marga (G1S4), Ana (G1S5), Dolores (G1S7), Victoria (G1S9) y Ángeles (G1S15); y en el grupo N° 2 (G2) a Rafael (G2S3), Luisa (G2S13), Manuela (G2S16), Irene (G2S6) y Nieves (G2S19). Los perfiles biográficos se encuentran detallados en las tablas N° 2A y 2B, expuestas anteriormente.

Sin embargo, una mirada más detallada acerca del perfil de los profesores que participaron en el grupo de discusión se ha plasmado en la figura N° 5.

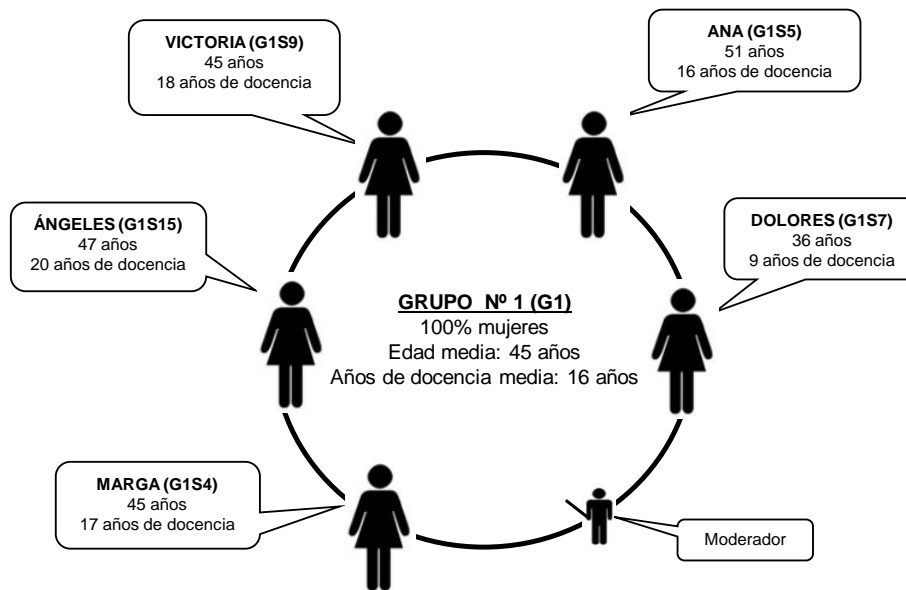


Figura N° 5: Perfil de participantes del grupo de discusión N° 1

Dentro de los datos biográficos más significativos, se rescata la edad de los participantes y los años de docencia para reflejar las diferencias generacionales de los profesores. En el grupo N° 1 (G1) se puede apreciar que participaron solo profesoras, donde la edad media es de 45 años y la media de años en el ejercicio de la profesión es de 16 años.

Por otra parte la figura N° 5 permite observar las características del grupo de discusión N° 2 (G2).

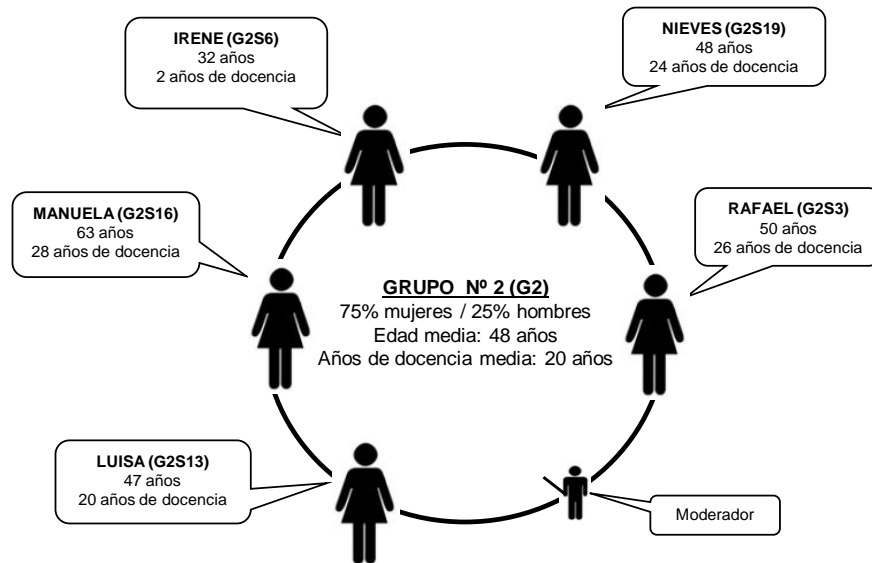


Figura N° 6: Perfil de participantes del grupo de discusión N° 2

Aquí se aprecia que de los cinco docentes esta vez participa un hombre. Además, es un grupo levemente mayor (48 años de media) que G1 (45 años). Esto se traduce en que la experiencia profesional también es más alta, con un promedio de veinte años de docencia, tanto en Primaria como Secundaria.

En general, la trayectoria profesional de los participantes se sintetiza en las figuras N° 7 y N° 8, siguiendo la misma línea anteriormente expuesta.

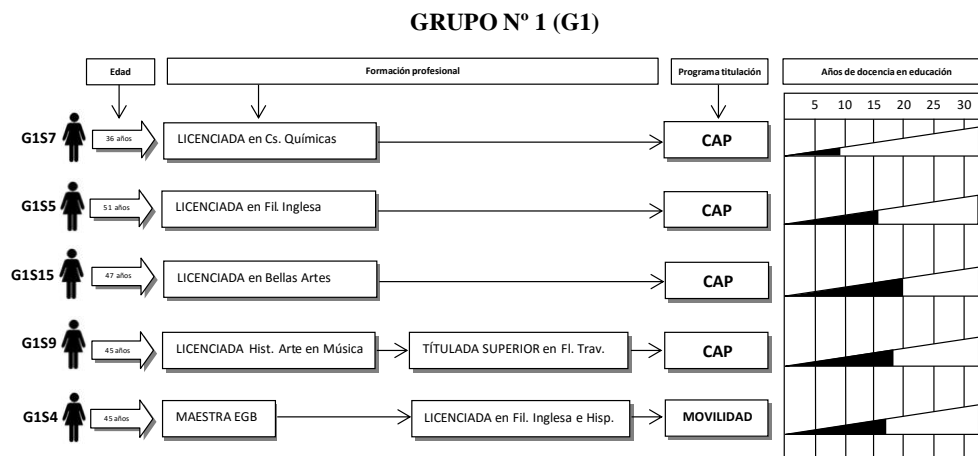


Figura N° 7: Trayectoria profesional de docentes del grupo de discusión N° 1 (G1)

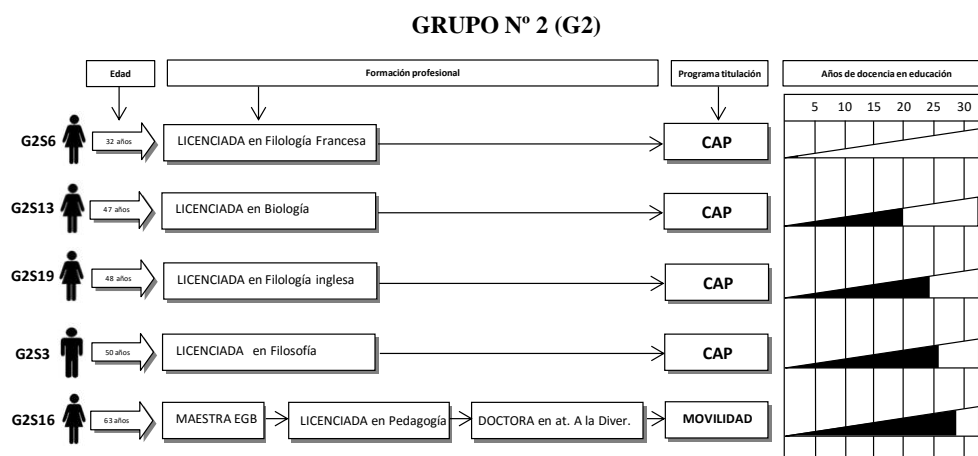


Figura N° 8: Trayectoria profesional de docentes del grupo de discusión N° 2 (G2)

En ambas figuras se aprecia la trayectoria biográfica profesional de los diez profesores que participaron en los grupos. Como se ve, se especifica la edad de cada docente, así como su titulación inicial, estudios posteriores y el programa de formación utilizado para poder realizar clases en Secundaria.

Respecto a la titulación inicial, se puede ver que en cada grupo hay una maestra de EGB, mientras que los restantes son licenciados en una determinada área. Así también se observa que en cada grupo hay un docente que no cursó el CAP, sino un sistema alternativo de movilidad, por poseer el título de maestra.

3.8. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La importancia de la selección de los instrumentos para la recogida de datos radica en utilizar los mecanismos apropiados para obtener la información que necesitamos, de tal manera que los datos recogidos, nos ayuden a detectar los sentidos posibles de desarrollo de la identidad en el profesorado de Secundaria.

Una identidad múltiple, que depende de la historia particular de cada docente, del medio laboral en el que está inmerso y del repertorio material que posee para desarrollar su profesión. Así, identificamos aquellos elementos identitarios de nuestra propuesta categorial desarrollada en el marco teórico; detectando los momentos histórico-profesionales más importantes en la dinámica del proceso identitario para conocer los puntos críticos en la construcción y reconstrucción de la identidad docente; develar los motivos y necesidades que orientan su acción docente y cómo se materializan en su desarrollo profesional, además del significado social y sentido individual que le atribuyen a su rol como profesor.

En este contexto, hemos seleccionado dos estrategias metodológicas para la recogida de información: la entrevista en profundidad y el grupo de discusión, cuyos criterios de decisión, estructura e impacto los trataremos a continuación.

3.8.1. La entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad se clasifica dentro de las entrevistas cualitativas como valiosa técnica para la recogida de datos. Existe una extensa teorización acerca de este tipo de entrevistas por su aporte en investigaciones de corte cualitativo. Ello ha llevado a diversos autores en la actualidad a moldear y refrescar la conceptualización de la entrevista cualitativa desde diversas problemáticas que se deben tener en cuenta (Kvale, 1996, 2007,

2011; Kvale y Brinkmann, 2014; Rubin y Rubin, 2012; Witzel y Reiter, 2012; Fontana y Prokos, 2007; Flick, 2012; Skinner, 2012; Brinkmann, 2013; Rapley, 2014; Valles, 2014).

Los problemas epistemológicos que conlleva, sus problemas éticos, el diseño, la planificación, su tipología, la transcripción y el análisis del conocimiento generado son aspectos imprescindibles a la hora de diseñar una entrevista cualitativa (Kvale, 2011). Todo ello, a raíz de las nuevas tendencias que le otorgan a este tipo de interacción conversacional mayor rigor y profundidad. En la entrevista cualitativa se perciben categorizaciones que van más allá de un mero intercambio de información, más bien están en juego variables contextuales de negociación:

"Cada vez más, los investigadores cualitativos se están dando cuenta que las entrevistas no son herramientas neutrales de recolección de datos, sino más bien constituyen interacciones activas entre dos (o más) personas que sostienen negociaciones, basadas contextualmente" (Fontana y Prokos, 2007:10).

En términos genéricos, la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado (Rodríguez y otros, 1999). Kvale (2007) agrega que una entrevista es una interacción social en vivo, donde el ritmo del desarrollo temporal, el tono de la voz y las expresiones corporales están a disposición de los participantes en una conversación cara a cara.

Asimismo, la entrevista cualitativa debe entenderse como una extensión de una conversación normal, dando énfasis en la escucha activa para entender el sentido de lo que el entrevistador expresa. Es importante, además, que tanto el contenido de la entrevista cualitativa, como el flujo y la selección de los temas varíe de acuerdo a la información emergente (Rubin y Rubin, 2012).

La entrevista cualitativa y, por extensión, la entrevista en profundidad, se encuentra clasificada dentro de las técnicas de recogida de información llamadas "técnicas directas" o "interactivas" que exigen la presencia física y una interacción del investigador con los agentes del contexto de la investigación (Colás y Buendía, 1998).

Ahora bien, la entrevista cualitativa se puede clasificar desde múltiples enfoques, cada uno desde una perspectiva diferente. Es complejo obtener una clasificación precisa de la entrevista como método de recogida de datos. Sin embargo, y siguiendo la línea de Grawitz (1984), Aktouf (1990) y Mayer y Ouellet (1991), una tipología de la entrevista cualitativa se puede presentar de acuerdo al "grado de libertad" y al "nivel de profundidad" que conlleva el flujo comunicativo. En este sentido, se puede mencionar los siguientes tipos:

- Entrevista clínica.
- Entrevista profunda (o en profundidad).
- Entrevista de respuestas libres.
- Entrevista centrada o "focused interview".
- Entrevista de preguntas abiertas.
- Entrevista de preguntas cerradas.

Otros autores (Rodríguez y otros, 1999; Taylor y Bogdan, 2002; Cohen y otros, 2011; Ruiz, 2012) hacen énfasis en la entrevista cualitativa, denominándola directamente "entrevista en profundidad o no estructurada", en oposición a la "entrevista estructurada".

Según Ruiz (2012), la entrevista en profundidad es una técnica para obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación. Es la herramienta favorita del investigador cualitativo en cuanto conversación que permite indagar, de manera auténtica, en los mundos interiores de los sujetos. Rescatamos de la entrevista en profundidad, el carácter individual, holístico y no directivo.

Para Taylor y Bogdan (2002), las entrevistas en profundidad son reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes. Estos encuentros son dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Es importante, asimismo, entender que se debe seguir el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Por ello, el sello distintivo de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo.

Un aspecto terminológico de la entrevista en profundidad conviene aclarar si se considera el formato de la entrevista como lo hacen Rubin y Rubin (2012). Para ellos, la entrevista cualitativa se puede dividir en "entrevistas estructuradas" (cuestionario estructurado con todas las preguntas predeterminadas y en orden), "entrevistas semi-estructuradas" (preguntas predefinidas pero de secuencia libre) y "entrevistas en profundidad" (solo unos temas a tratar y preguntar libremente).

Para los fines de la presente investigación, creemos que el concepto de "entrevista en profundidad semiestructurada", ha sido lo más representativo, tanto por su alcance como por su formato, ya que indaga en la profundidad de las ideas, perspectivas, experiencias y emociones que tienen los docentes respecto de su profesión, así como se dispone de un conjunto de preguntas a modo de referencia y que se repiten de manera idéntica en los profesores participantes.

Por último, ha sido preciso tener en cuenta las distintas estrategias prácticas que sugieren diversos autores para el diseño, aplicación y análisis de la entrevista cualitativas en general (Goetz y LeCompte, 1988; Mayer y Ouellet, 1991; Taylor y Bogdan, 2002; Kvale, 2007; Báez y de Tudela, 2009; López y Deslauriers, 2011; Valles, 2014) que han sido sumamente útiles para los presentes fines.

Por ello, y desde un punto técnico, hemos tenido en cuenta las características físicas del sitio donde desarrollamos las entrevistas, logrando, en la mayoría de los casos, disponer de una sala con buena acústica, buena iluminación y aislada de los ruidos externos. Una situación importante de destacar en este sentido, es que la sala utilizada en el 90% de las entrevistas en profundidad era un espacio de atención a padres y alumnos, por lo que había continuas interrupciones, provocando en algunos casos la sensación de desconcentración y la pérdida de espontaneidad en algunas respuestas. Sin embargo, lo que pareció ser un importante obstáculo en el continuum de la entrevista, también se ha entendido como una

contingencia que debe aceptarse, dado que son situaciones reales en la compleja dinámica de interrelación social que se vive a diario en un instituto (Taylor y Bogdan, 2002).

También hemos tenido en cuenta los dispositivos electrónicos que permitieron una captura fiel del contenido de la entrevista. Para ello, utilizamos una videocámara para rescatar solamente el audio, situación que no generó ningún problema en los participantes, sobre todo porque al inicio de cada entrevista, dejamos claro que el contenido grabado de la entrevista era totalmente anónimo y solo para fines de la presente investigación. La elección de la videocámara, como se verá más adelante, nos ha permitido controlar el criterio técnico de fiabilidad y de validez.

Por otra parte, la manera en que se dirige una entrevista en profundidad resulta vital para lograr una conexión con el informante (López y Deslauriers, 2011). Por ello, nos preocupamos por transmitir confianza, conocimiento, preparación y claridad en la exposición del objetivo de la entrevista, lo que facilitó, por un lado, la participación de los docentes con voluntad y compromiso y, por otro, la transacción comunicacional con el profesor durante la entrevista, aumentando la capacidad de negociación a que hacíamos referencia anteriormente. Además, debíamos estar preparados para afrontar los distintos estilos, personalidades y caracteres de los docentes, donde cada uno se presentaba a la entrevista con sus propias experiencias previas, mediatas e inmediatas, con sus propios problemas y compromisos.

En general, debemos apuntar que en las veinte entrevistas en profundidad llevadas a cabo, solo un caso demostró ser más problemático, tanto en la invitación a participar, como luego en la misma entrevista, donde la actitud del docente no fue del todo fluida. En los demás casos, las entrevistas se caracterizaron por una conversación animada y motivadora de 50-60 minutos como media, apelando a la asociación libre, a la atención flotante y a una actitud metodológica y no directiva, lo que permitió abordar las temáticas de interés (Báez y de Tudela, 2009; Guber, 2011).

Asimismo, el manejo del aspecto emocional durante el transcurso de las entrevistas ha sido importante para sacar el máximo provecho de la información requerida. Para ello,

hemos seguido las indicaciones de Mayer y Ouellet (1991) acerca de las aptitudes necesarias para mantener la atención, el interés y la neutralidad. Entre las más importantes están: inspirar confianza; suscitar y mantener el interés; escuchar y no intervenir, excepto en los momentos propicios; reducir las distancias que pueden crear diferencias; reducir las barreras psicológicas reconociendo y dándole la vuelta a los mecanismos psicológicos utilizados; y aprovechar el campo de conocimientos del informador y explotarlos.

Finalmente, y siguiendo a Báez y de Tudela (2009:121), hay que tener en cuenta que la entrevista pasa por una serie de fases inherentes a cualquier proceso comunicativo, por lo tanto, *"se puede pautar de manera procesual, en función de los momentos que le van determinando: fase social, fase de inicio, fase de desarrollo, fase de conclusión y, de nuevo, fase social"*. De allí que en la aplicación de las entrevistas se tuviera en cuenta la importancia de los detalles desde el primer contacto visual con el profesor, con las primeras palabras, de tal modo de generar confianza desde el inicio, así como reforzar la fase social de la despedida entregándoles un pequeño obsequio a cada uno de los profesores entrevistados.

La fase de inicio es el primer contacto formal con el entrevistado una vez ya dispuestos a comenzar la entrevista. Aquí también se aprovecha para tratar aspectos logísticos de la entrevistas si son necesarios. Además, se tuvo que tener en cuenta un guión apropiado para la fase de desarrollo y conclusión, como se verá a continuación.

Por todo lo anterior, la entrevista en profundidad como método para la recogida de datos, fue el instrumento adecuado que nos ha proporcionado, en una primera instancia y a través del relato oral, los testimonios personales, explorando así los mundos internos de los docentes.

Esta aproximación biográfica a los sujetos de estudio, en definitiva, permitieron dar voz a los profesores sobre sus preocupaciones y su vida profesional, detectando fisuras en los modos habituales de comprender un hecho social, es decir, la contrastación de los meta-relatos con las historias particulares de profesores, otorgando un estatus especial a las narraciones relatadas por ellos mismos (Carter, 1993).

3.8.1.1. Guión de la entrevista en profundidad

Especial atención ha requerido el diseño del guión de las entrevistas, dada la necesaria e íntima vinculación con el problema y las preguntas de investigación.

Comúnmente el guión se asocia con su propia terminología, es decir, que constituye una guía, una pauta, para el desarrollo central de la entrevista. Por tanto, existe un evidente consenso en que el guión es objeto de diseño y planificación, a pesar del carácter flexible que debe tener en una entrevista en profundidad semi-estructurada (Scribano, 2007).

El guión generalmente puede contener tres elementos (Blanchet y Gotman, 1992), a saber:

1) *Consigna inicial*, relacionada con la problemática central de la investigación que, en este caso, es la identidad docente en profesores de Secundaria.

2) *Ejes temáticos simples*, con el fin de permitir la exploración de los docentes a partir de categorías teóricas y emergentes. Hemos determinado, en este caso, tres ejes temáticos agrupados bajo tres distinciones que marcan el patrón biográfico-temporal (trayectoria-estado-vivencia), a saber: 1) trayectoria profesional; 2) estado testimonial; 3) vivencia actual de la docencia.

3) *Preguntas o ideas clave*, que se agrupan según los ejes temáticos propuestos y sirven para ampliar el conocimiento sobre ellos y determinar nuevos conceptos o categorías de interés. Para efectos de la investigación, cada una de estas tres distinciones biográficas, contiene al menos diez preguntas y/o ideas, asociadas a diversos cuestionamientos para detectar el perfil y estado actual identitario del docente y que deben cubrirse con cada informante, explicitándolas según las necesidades de cada entrevista.

De este modo, en las entrevistas en profundidad, la "trayectoria docente" se aborda a partir de preguntas relacionadas con el proceso de habilitación como docente, con las

decisiones para elegir la profesión, con el perfeccionamiento realizado y del recorrido profesional en los distintos centros. Se trata de indagar en las condiciones previas y en las narrativas acerca del pasado profesional. A su vez, el "estado testimonial" se aborda al tratar aspectos personales que dirigen la atención a un autoanálisis del estadio subjetivo del docente partir de su autodefinición profesional, la identificación de fortalezas y debilidades, la percepción del bienestar docente, la descripción de crisis profesionales, y un trazado de las competencias docentes. La "vivencia actual de la docencia" permitió capturar el presente profesional de los sujetos donde se explicita la dinámica laboral que representa la contingencia del día a día. Aquí se orientó al docente en respuestas que develaran la cantidad de horas en aula, niveles impartidos, cantidad de alumnos a los que imparte docencia, nivel de socialización, proyectividad, condiciones laborales, uso de TIC en el aula y una visión personal y amplia del mundo del contemporáneo.

Complementariamente, las preguntas atienden a la tipología de Patton (2015), que sugiere que las preguntas se clasifiquen en cinco grupos: 1) demográficas o biográficas; 2) sensoriales; 3) de experiencia/conducta; 4) sobre sentimientos; 5) de opinión/valor.

1. *Preguntas demográficas o biográficas*: se formulan para conocer aspectos como edad, formación académica, situación económica y profesional. Las preguntas claves o guías de este tipo en las entrevistas utilizadas para esta investigación están, por ejemplo: "¿Cuál es su título profesional?"; "¿En qué año se tituló como docente?"; "¿En cuántos institutos ha trabajado y en qué periodos?"; "¿Ha participado de proyectos de intervención en las escuelas donde ha trabajado?"; "¿Ha realizado perfeccionamiento profesional?; ¿Qué perfeccionamiento?, ¿Dónde?".

2. *Preguntas sensoriales*: se persigue información sobre cuestiones relativas a lo que se ve, escucha, toca, prueba o huele. Para efectos de la investigación no ha sido necesario formular preguntas relacionadas con los sentidos.

3. *Preguntas de experiencia/conducta*: se pretende que el informante describa acciones y actividades vividas o realizadas por él ante una situación dada. Ejemplos de preguntas utilizadas para estos fines están, por ejemplo: "¿Ha realizado perfeccionamiento

profesional?"; "¿Ha participado de proyectos de investigación durante el ejercicio de la docencia?"; "¿De qué modo utiliza las nuevas tecnologías de la información?"; "¿Ha tenido alguna crisis profesional?, ¿Podría detallar alguna?".

4. *Preguntas sobre sentimientos*: se busca información sobre aspectos de orden emocional que siente el informante sobre lo que se investiga. Preguntas de este tipo tenemos: "¿Cuál es su grado de satisfacción en su lugar de trabajo a nivel general?"; "¿Cómo se siente remunerado?"; "¿Cómo se define como profesor?".

5. *Preguntas de opinión/valor*: se plantean para conocer el valor que el informante asigna a determinadas situaciones; el pensamiento que tiene con respecto a un tema y también recoge información sobre las intenciones, metas y deseos del entrevistado. Preguntas de este tipo tenemos: "¿Cuál es su postura frente a las tecnologías de la información?"; "¿Qué es para usted la docencia?"; "¿Cuál es su percepción de la formación inicial recibida?", entre otras.

La presentación por separado de estas tipologías no indica la exclusividad en el uso de una u otra en una entrevista en profundidad, por el contrario, la combinación es potestad del investigador y está vinculada con lo que se pretende estudiar (Varguillas y Ribot, 2007).

A continuación, se puede observar la figura N° 9, de elaboración propia, que grafica, de manera sistémica, la organización y ejecución de la entrevista, luego de validar todos los procesos metodológicos del instrumento. Además se pueden consultar los anexos N° 1: "Guión de las entrevistas en profundidad" y N° 4: "Transcripciones de las entrevistas en profundidad" para mayores detalles.

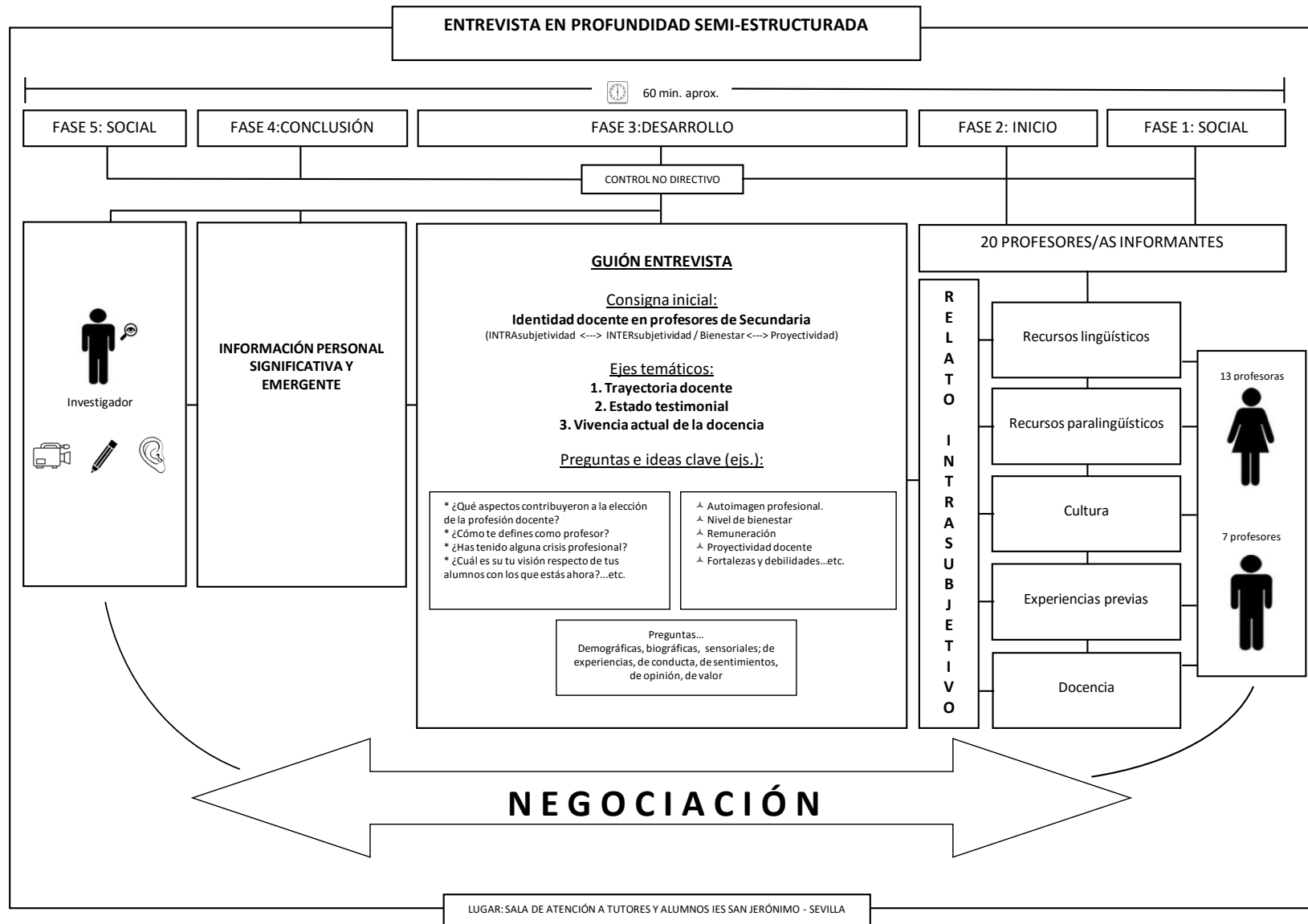


Figura Nº 9: Descripción sistémica de la entrevista en profundidad aplicada

3.8.2. El grupo de discusión

En la tarea por extraer información significativa y emergente de los profesores entrevistados, se creó una entrevista en profundidad semi-estructurada de la cual ya hemos dado los detalles. A pesar la riqueza biográfica profesional que se puede extraer de ellas, ha sido necesaria la organización de una técnica de recogida de datos complementaria, el grupo de discusión.

Barbour (2013) cree que la utilidad de un grupo de discusión es refuerza cuando el investigador busca una construcción y reconstrucción de las historias de vida. En este sentido, se hace evidente que la identidad profesional es un proceso en permanente reconstrucción, donde la dimensión social adquiere una permanente reasignación en los significados personales.

Suárez (2005:33), a su vez, destaca la utilidad del grupo de discusión cuando la investigación se centra en la comprensión de fenómenos desde la propia perspectiva de los actores. Por tanto:

"A través de esta técnica se pone de referencia 'información relativa a constructos internos' de la vida de las personas que participan en ella, las cuales interesan al investigador/a".

La literatura es abundante cuando se trata de recopilar información, sobre todo teórica, del grupo de discusión (Simmel, 1908; Merton y otros, 1956; Goffman, 1959; Ibáñez, 1979; Ortí, 1987; Krueger, 1991; Lucas y Ortí, 1995; Morgan, 1998; Pisano, 2004; Suárez, 2005; Barbour, 2013), adquiriendo una importancia paulatina desde principio del siglo pasado y en diversas esferas profesionales, especialmente con los enfoques comunitarios y participativos de comienzos de 1970 (Barbour, 2013). Sin embargo, la literatura con un enfoque práctico suele ser difusa y escasa (Llopis, 2004; Gutiérrez, 2008).

De manera consensuada, el grupo de discusión⁹⁶ se define como una conversación cuidadosamente planeada y diseñada con el objetivo de obtener información de una determinada área. Implica a un grupo de entre siete a diez personas que son guiadas por un moderador. La discusión debe desarrollarse de modo relajado y confortable en un ambiente permisivo, no-directivo y el moderador debe propiciar que los participantes expongan sus ideas y pongan en común sus comentarios. En ese contexto, los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen de la discusión (Krueger, 1991; Llopis, 2004). Así y todo debe entenderse que el papel que juega el moderador debe ser directivo en el sentido que debe dirigir el modo en que los objetivos son cubiertos, la forma en que se desarrolla el debate y el ritmo de la discusión. Por ello también cabe la distinción en el moderador, de articulador del grupo de discusión (Gutiérrez, 2008).

Sus integrantes hablan, opinan y discuten sobre el objeto que el moderador propone al grupo. La conversación debe ser una interacción espontánea y grupal y no debe convertirse en una sucesión de entrevistas que el moderador formula a cada uno de los miembros del grupo. La idea es crear un marco para captar las representaciones simbólicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad (Lucas y Ortí, 1995).

Es importante tener en cuenta que lo colectivo, lo grupal, lo común, emerge de la reunión en la medida en que el intercambio verbal constituya su lógica, donde el moderador ayuda a las personas a generar ese espacio común en el que lo social y colectivo se muestre y aflore en el lenguaje. En ese contexto, hay que tener en cuenta que los participantes van a verse envueltos en un proceso de reagrupación y lucha de intereses e identidades, en un tiempo y un espacio. Ante ello, la búsqueda de consenso resulta vital, así como la provocación del disenso en ciertas ocasiones (Callejo, 2001).

⁹⁶ "Grupo de discusión" y "focus group" suelen ser conceptos intercambiables para la mayoría de la comunidad científica, aunque "focus group" es más utilizado en el ámbito anglosajón y "grupo de discusión" con referencia mayoritariamente española, aunque se reconoce que la teorización acerca de los grupos de discusión suele más sólida (Gutiérrez, 2008). Para Callejo (2001) el grupo de discusión es más abierto, flexible y menos directivo que el "focus group".

Una vez conformados aleatoriamente los dos grupos de cinco personas cada uno, enviamos un correo electrónico para confirmar el lugar, el día y la hora (ver anexo N° 3: "Documento de presentación para los grupos de discusión").

Para la preparación de los grupos de discusión, hemos tenido en cuenta las características físicas del sitio donde se desarrollarían los dos grupos de discusión, logrando disponer de una sala con buena acústica, buena iluminación y aislada de los ruidos externos. También hemos tenido en cuenta los dispositivos electrónicos que permitieran una captura fiel del contenido del grupo de discusión. Para ello, al igual que en las entrevistas en profundidad, utilizamos una videocámara, esta vez para rescatar audio y vídeo, situación que no generó ningún problema en los participantes. Se dejó claro que el contenido grabado en el grupo de discusión era totalmente anónimo y solo para fines de la presente investigación.

También hemos controlando los criterios técnicos de "fiabilidad" (alta calidad de la grabación) y "validez" (transcripción útil para los intereses de la investigación) a los que hicimos referencia anteriormente. La validez del grupo de discusión, nos ha exigido seleccionar en las transcripciones, aspectos lingüísticos, paralingüísticos y proxémicos, que nos ayudaron a comprender desde diversos ángulos las ideas que se entregan.

Con el fin de planificar adecuadamente el grupo de discusión, consideramos que son extrapolables las fases vistas anteriormente para la aplicación de la entrevista en profundidad, a saber, fase social, fase de inicio, fase de desarrollo, fase de conclusión y fase social. En términos generales, la fase social sigue los mismos patrones básicos que la entrevista en profundidad, donde predomina un protocolo inicial de bienvenida para generar confianza desde el inicio con todos los participantes. Así también finalizar la fase social de la despedida, entregándoles un pequeño obsequio a cada uno de los profesores que participó en el grupo de discusión.

La fase inicial por su parte debe tener un espacio mayor que el de las entrevistas, dado que es necesaria una introducción que explique a los participantes las reglas de la dinámica del grupo de discusión. En este sentido, se comunicó la duración aproximada del

debate (una hora) y se transmitió el interés de todas las opiniones, la participación de todos los profesores presentes, la confidencialidad y privacidad de la información que se aporta al grupo, la confianza para decir lo que se piensa, el rol del moderador que interviene solo para dirigir ciertas temáticas, así como evitar las interrupciones, los enjuiciamientos o las descalificaciones de opiniones (Suárez, 2005).

Las fases de desarrollo y conclusión estuvieron conectadas con el desarrollo del guión, como se verá a continuación.

3.8.2.1. Guión del grupo de discusión

También ha sido importante diseñar un guión para los grupos de discusión, como decíamos anteriormente, dada la necesaria e íntima vinculación con el problema y las preguntas de investigación. En concreto para los grupos de discusión el guión permite que el moderador (ya no el entrevistador) "*afronte la situación de conducción controlando la parte que le toca, pudiendo centrar toda su atención en los devaneos del grupo*" (Gutiérrez, 2008:78).

El guión del grupo de los grupos de discusión se configuró de la siguiente manera:

1) *Consigna inicial*, relacionada con la problemática central de la investigación (identidad docente en profesores de Secundaria). En este momento, se propone una reflexión gatilladora para iniciar la discusión. En el desarrollo de ambos grupos, se presentó una pequeña reflexión a partir de un artículo de prensa relacionado con algunas de las nuevas medidas producto de los recortes económicos en educación.

2) *Ejes temáticos simples*, con el fin de permitir la exploración de los docentes a partir de categorías teóricas y emergentes. Para los grupos de discusión, se han mantenido los tres ejes temáticos que marcan las pautas biográficas, a saber: 1) trayectoria profesional; 2) estado testimonial; y 3) vivencia actual de la docencia.

3) *Preguntas o ideas clave*, que se agrupan según los ejes temáticos propuestos y han servido para ampliar el conocimiento sobre ellos y determinar nuevos conceptos o categorías de interés. Para efectos de la investigación, en el primer eje temático (trayectoria), las preguntas estuvieron orientadas a evaluar la experiencia vivida en el perfeccionamiento profesional. El eje "estado testimonial" adquiere un valor especial al ponerse en juego negociaciones de las narrativas personales (sobre todo las que emergen desde las propias autodefiniciones), donde el contraste espontáneo que se evidencia en los relatos, los expone a una interacción dialéctica sobre el "sí-mismo" y el "otro" (Ricoeur, 1996; Bernal, 2003b). Y en el eje "vivencia", se enfatizó en las relaciones sociales con los distintos agentes educativos, así como en las expectativas laborales y los niveles de bienestar.

Cada una de estas tres distinciones biográficas, contiene al menos dos metacategorías posibles (intrasubjetividad e intersubjetividad) y cada categoría fue asociada a dos o tres preguntas y/o ideas y que debieron cubrirse con cada grupo de discusión (Ver anexo N° 2: "Guión de los grupos de discusión").

Barbour (2013) señala que el comenzar con preguntas inofensivas y avanzar hacia las más sensibles, es útil, pero el ritmo de avance con el que los grupos se sienten cómodos, varía y algunos participantes pueden estar menos inhibidos que otros. Se requiere también que el moderador tenga reflejos y recordar que el guión es simplemente una guía flexible y no un protocolo estructurado rígidamente.

Además, es imprescindible que las preguntas estén redactadas de una manera simple e inteligible para evitar cualquier posibilidad de confusión y, dado el carácter dinámico e idiosincrático del grupo de discusión, el moderador puede ir modificando preguntas y añadiendo nuevas a medida que la sesión progrese (Fàbregues y Paré, 2008).

La fase de conclusión se desarrolla cuando la información social y emergente es suficiente para cubrir los objetivos de la investigación. En este momento, el moderador debe cerrar la discusión y alertar al grupo del tiempo restante. Los participantes deberían

abandonar gradualmente la conversación y se desconectan del grupo. Así, el moderador hace una última intervención, a modo de sumario, de la información recogida.

Finalmente, se consideró oportuna una valoración técnica por parte de cinco expertos, tanto al guión para las entrevistas como para el grupo de discusión. Estos expertos nos aportaron comentarios e indicaciones metodológicas, permitiendo rectificar algunas dimensiones, reorientar ciertas preguntas o sugiriendo otras nuevas.

A continuación, se puede observar la figura N° 10, también de elaboración propia, para graficar de mejor manera la organización y ejecución de los grupos de discusión. Además se pueden consultar los anexos N° 2: "Guión de los grupos de discusión", N° 3: "Documento de presentación para los grupos de discusión" para mayores detalles, y N° 5: "Ficha de registro analítico de los grupos de discusión".

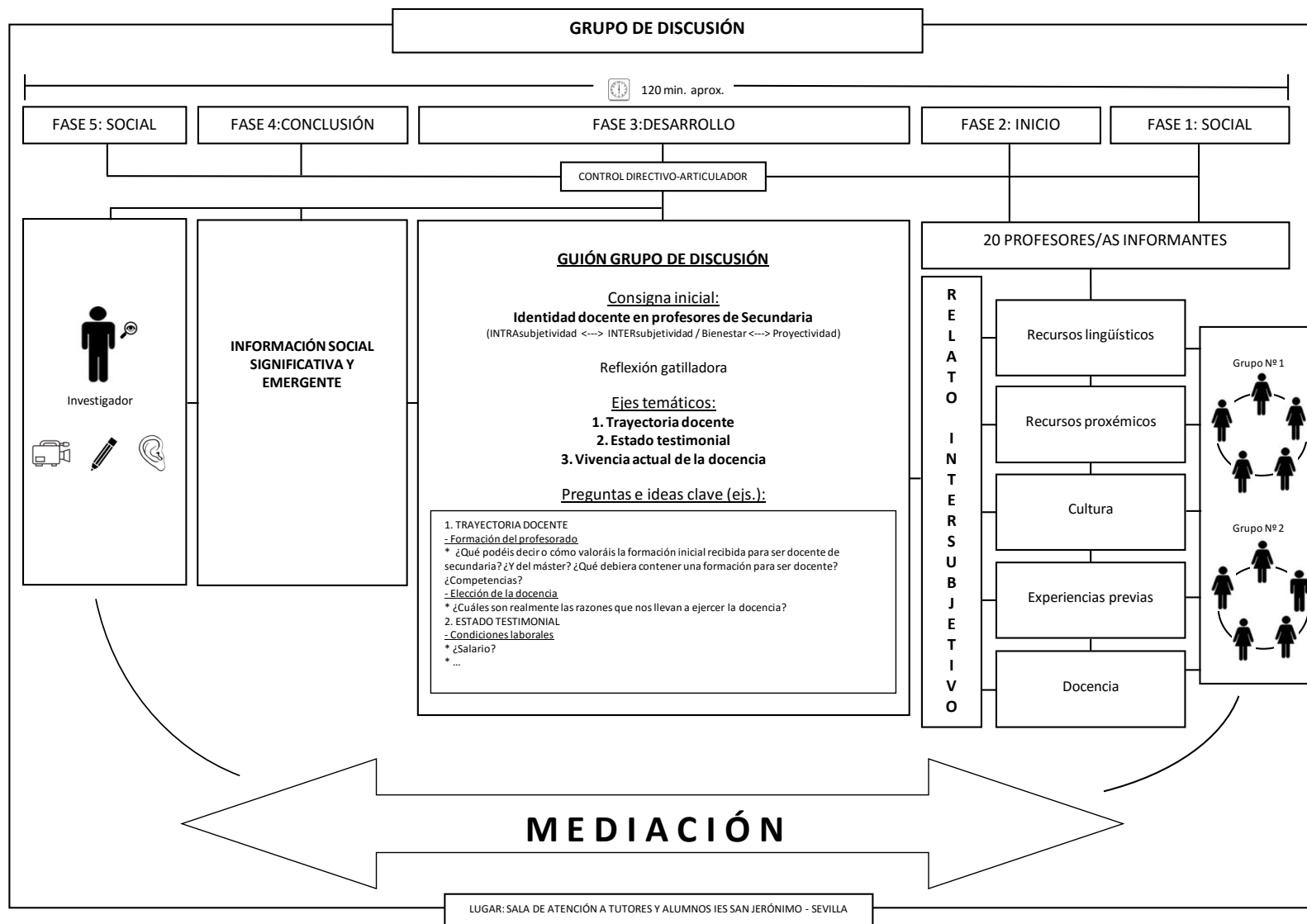


Figura Nº 10: Descripción sistémica de los grupos de discusión realizados

3.9. CRITERIOS DE VALIDEZ CIENTÍFICA

Así como la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa también debe buscar establecer un conjunto de procedimientos técnicos que garanticen que los datos recogidos y contruidos y las explicaciones e interpretaciones efectuadas, se aproximen a la realidad social, es decir, buscar garantizar ciertas cuotas de verdad o rigor respecto a lo que se plasma en una investigación (Goetz y LeCompte, 1988; Sandín, 2000; Winter, 2000; Moral, 2006, Valles, 2009)⁹⁷.

Esta advertencia hace evidente un cuidado específico a la hora de utilizar el método biográfico-narrativo en la presente tesis doctoral, especialmente por su carácter subjetivo-testimonial y donde la interpretación, si bien es la base del rescate primario de las experiencias sociales, puede conducir a desvirtuar el significado de experiencias, estados de ánimo, sensaciones, ideas y opiniones de los docentes. Como señala Geertz (2003:22), la idea es:

“Reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias”.

Así y todo hay que ser conscientes de que, aunque se intenta asegurar una profunda comprensión del fenómeno en cuestión, la realidad objetiva nunca puede ser capturada, por lo tanto, es demasiado pretencioso llegar a aceptar que se pueden conocer las cosas a través de su representación (Richardson, 1997).

Los criterios más comunes para contrarrestar los sesgos propios de una investigación cualitativa, están referidos a la validez y a la confiabilidad.

⁹⁷ Flick (2015) prefiere llamarla "calidad" de la investigación cualitativa.

3.9.1. La validez

La validez es el grado de aproximación a la realidad (Johnston y Pennypacker, 2009), es decir, lograr que los resultados de la investigación reflejen una imagen de la realidad lo más completa y representativa posible. Se trata de buscar una verdad válida, consistente, aplicable y neutral (Lincoln y Guba, 1985).

Se entiende que los estudios cualitativos poseen un alto nivel de validez por su modo de recoger la información y de las técnicas de análisis que se usan. Estos procedimientos, tal como los hemos utilizado en la presente investigación, inducen a interactuar con los sujetos participantes en el estudio desde diversas experiencias; a recoger los datos durante importantes períodos de tiempo, revisarlos, compararlos y analizarlos de manera continua; a adecuar las entrevistas y los grupos de discusión a las categorías empíricas de los mismos docentes participantes y no a conceptos abstractos o extraños traídos de otros contextos; a incorporar en el proceso de análisis una continua actividad de realimentación y reevaluación; y a planificar consistentemente el modo de acceder y analizar la información.

Como sugiere Ruiz (2012), para fortalecer la validez también es necesario mezclar continuamente las fases de recolección, interpretación y sistematización de los datos; controlar el grado de representatividad del universo; y llevar a cabo un proceso de triangulación que permita producir datos mediante la aplicación combinada de diversos métodos, técnicas o datos⁹⁸.

De hecho, como argumenta Yin (2009) la decisión de utilizar diversos casos y sus evidencias son coherentes con el criterio de validez, puesto que el estudio realizado desde esta perspectiva es considerado más robusto al basarse en la replicación, que se entiende como la capacidad que se tiene con este tipo de diseño, de constatar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza.

⁹⁸ Richardson (1997) antepone al concepto de "triangulación", el término "cristalización", quien prefiere esta imagen porque pone de relieve el valor de examinar simultáneamente la misma cuestión desde diversos ángulos diferentes.

Rescatamos de Bolívar (1998), la clasificación realizada respecto de los registros biográficos de relatos cruzados, que consisten en utilizar las historias de varias personas de un mismo entorno (en este caso docentes, en el entorno de educación pública Secundaria) para explicar a varias voces una misma historia (estado de la identidad profesional).

El método de relatos cruzados se inscribe en el deseo de una visión holística del problema que se quiere estudiar, así como en una preocupación por la verificación. La idea central del procedimiento consiste en hacer converger los relatos de experiencias personales hacia un punto central de interés, hacia un tema común, del que todos los sujetos han sido a la vez protagonistas y observadores externos (Pujadas, 2002). Se podría decir que el relato biográfico cruzado conforma sistemas polifónicos en los que varios relatos de un mismo entorno, confluyen hacia un mismo punto de interés para interpretar, a varias voces, una misma historia.

Por su parte, Kardiner (1968) sostiene que se necesita un número suficiente para hacer comparaciones adecuadas, pero más importante es encontrar dónde se hayan las desviaciones. A medida que se progresa en el estudio biográfico, se aprecia que no hay dos en la misma cultura que sean iguales, por ello, las desviaciones son tan importantes para el investigador como las normas. En este sentido, no importa la representatividad, sino la pertinencia y la coherencia del argumento presentado que configuran su credibilidad y verosimilitud.

Finalmente, señalar que la validez de la presente investigación se vio reforzada por la utilización de dos técnicas de recogida de datos, la entrevista en profundidad y el grupo de discusión. Esto facilitó la triangulación al recoger material empírico de diversas fuentes y desde distintas experiencias discursivas.

Con ello, se suma al análisis horizontal y comparativo de los relatos individuales, un contexto comunicativo diferente donde las ideas nacen desde la autorreflexión pero también desde la intersubjetividad, lo que permitió explorar nuevos conceptos, patrones recurrentes, solapamientos o divergencias.

3.9.2. La confiabilidad

La "confiabilidad" está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores. Es la seguridad que el investigador tiene sobre las diferencias potenciales de medición, es decir, *"cómo sostener que las mediciones realizadas son comparablemente aceptables"* (Scribano, 2007:160). Esto nos obliga a asignar simbólicamente valores a los registros de percepción.

Ante esto, se debe tener en cuenta lo que Goetz y LeCompte (1988) llaman confiabilidad interna y externa.

La "confiabilidad interna" exige el uso de categorías descriptivas de bajo nivel de inferencia, es decir, lo más concretas y precisas posible. Es conveniente que estén cercanos a la realidad observada. Los comentarios interpretativos pueden añadirse, eliminarse o modificarse más tarde. La mayoría de los autores coinciden en señalar que los procedimientos cualitativos son ricos en datos primarios y frescos, que ofrecen al lector múltiples ejemplos extraídos de las notas de campo, y son, por esto, generalmente consideradas como más confiables (Martínez, 2007).

Se sugiere, además, documentar adecuadamente los datos recogidos utilizando todos los medios técnicos disponibles en la actualidad para conservar en vivo la realidad presenciada, especialmente grabaciones de audio y de vídeo. Este material permite repetir las observaciones de realidades que son, de por sí, irrepetibles, y que se puedan "presenciar" por otros observadores ausentes en el momento en que sucedieron los hechos. Su aporte más valioso radica en que permiten volver a los datos brutos y poder categorizarlos y conceptualizarlos de nuevo⁹⁹.

⁹⁹ La elección de la videocámara como material de documentación se basó en su excelente calidad de grabación del audio, controlando así el criterio técnico de "fiabilidad" (baja/alta calidad de la grabación) y el criterio de "validez" (transcripción útil para los intereses de la investigación) a las que se refieren Kvale (2007) y Valles (2014). Por ello, la validez, nos ha exigido seleccionar en las transcripciones, aspectos no solo lingüísticos, sino también aquellos

La "confiabilidad externa", por su parte, debe precisar el nivel de participación y la posición asumida por el investigador en el grupo estudiado; cierta información puede ser diferente de acuerdo con el sexo de quien la dé (las mujeres pueden ocultar ciertos datos íntimos si el investigador, por ejemplo, es de sexo masculino); igual sucede si el investigador ha hecho amigos dentro del grupo; éstos le darán informaciones que no les dan otros.

También es importante identificar claramente a los informantes, ya que estos pueden representar grupos definidos y dar información parcial o prejuiciada. Los miembros que simpatizan y colaboran más con los investigadores pueden ser, por esto mismo, miembros atípicos. Esta situación se puede advertir al hacer una buena descripción del tipo de personas que han servido como informantes.

Finalmente, se sugiere precisar los métodos de recolección de datos y sus análisis, de tal manera que otros investigadores puedan servirse del reporte original como un manual de operación para repetir el estudio. La replicabilidad se vuelve imposible sin una precisa identificación y cuidadosa descripción de las estrategias de procedimiento.

Según las sugerencias de Bernal (2015), los criterios de validez científica se demuestran a partir de la correspondencia existente entre las afirmaciones formuladas y las evidencias presentadas (validez), y de la relevancia del estudio para los investigadores. Así también este autor incluye criterios regulativos para reforzar el sustento científico del estudio, a saber: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

En este caso, nos preocupamos en ajustar los resultados a la realidad investigada; en proponer un modelo transferible a otras realidades educativas; en procurar apropiarse

paralingüísticos necesarios para la contextualización de las respuestas y útiles para los objetivos de la investigación (como murmuraciones, muletillas, repeticiones, silencios, pausas, estados de ánimo).

del contexto para obtener datos consistentes; y en proporcionar una información contrastada y lo más neutral posible.

Todo este corpus relacionado con la calidad de la investigación ha sido un fundamento básico para la recogida, análisis e interpretación de los datos obtenidos, así como para las conclusiones de este trabajo.

3.10. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Llegado a este punto, se continúa con la pauta metodológica que permitirá, esta vez, acceder y analizar toda la información recopilada. El análisis de datos en investigación cualitativa es un aspecto que conviene trabajar rigurosamente (Riba, 2010; Gibbs, 2012), pues pone en juego los criterios de validez y confiabilidad de la investigación, así como los criterios de credibilidad y confirmabilidad en el análisis de los relatos.

Para acceder al análisis interpretativo de los datos, nos referiremos a los procesos teóricos más relevantes tenidos en cuenta para los efectos del análisis de la presente investigación, a saber: transcripción de la información, presentación de resultados y análisis de la información.

3.10.1. Transcripción de la información

La transcripción de la información es la actividad que permite llevar los datos recopilados verbalmente (entrevistas en profundidad y grupos de discusión a través de videocámara) a una cuidadosa copia de texto mecanografiada. Este proceso requiere muchas horas y mucho esfuerzo, dada la gran cantidad de información que se recoge. En esta investigación, la transcripción la ha realizado el propio investigador, siguiendo la indicación de Gibbs (2012:20) de "*transcribir poco y a menudo*".

Debido a que la transcripción implica cambiar el medio en el que descansa el mensaje (grabación digital), es muy importante actuar con precisión, fidelidad e interpretación. La transformación del contexto hablado de una entrevista en profundidad o de un grupo de discusión a la transcripción mecanografiada tiene riesgos que hay que considerar, como la codificación superficial, la descontextualización y la omisión de lo que viene antes y lo que viene después de los relatos (Kvale, 1988).

Así también es necesario contar con las notas tomadas por el propio investigador en las entrevistas y en los grupos de discusión, donde la transcripción debe saber adecuarse a la realidad y debe aportar significados que ayuden a la interpretación de los datos.

Finalmente, es importante recordar lo señalado anteriormente, al tratar el criterio de la validez que ha exigido seleccionar en las transcripciones, aspectos no solo lingüísticos, sino también aquellos paralingüísticos necesarios para la contextualización de las respuestas y útiles para los objetivos de la investigación (como murmuraciones, muletillas, repeticiones, silencios, pausas, estados de ánimo) (Kvale, 2007).

Todas las transcripciones realizadas de las veinte entrevistas y de los dos grupos de discusión se encuentran en el anexo de la presente investigación (ver anexo N° 4: "Transcripciones de las entrevistas en profundidad" y N° 6: "Transcripciones de los grupos de discusión") donde se puede apreciar el protocolo del formato utilizado para identificar los datos de los informantes y de los grupos.

3.10.2. Análisis de la información

Una vez finalizada la transcripción de los datos, se ha procedido a analizar la información a partir de un método que sea coherente con el enfoque y los objetivos de la investigación (Ruiz-Maya, 1990; Miles y Huberman, 1994; Álvarez-Gayou, 2003; Morse, 2006; Tójar, 2006; Bogdan y Bilken, 2007; Escalante y Páramo, 2011; Denzin y Lincoln, 2012b; Flick, 2015; Patton, 2015).

Existen diversos métodos de análisis de datos cualitativos y múltiples formas para clasificarlos¹⁰⁰. Cada uno de estos dispone de estrategias de análisis y tendrán distintos objetivos según la naturaleza del problema investigado (González y Cano, 2010). Además, el análisis de la información sigue una tendencia predominante de utilizar paralelamente programas informáticos conocidos como CAQDAS (computer-assisted qualitative data analysis).

Por ello, a continuación, se mencionan los criterios y líneas de acción seguidas tanto para el análisis manual de los datos obtenidos, como para el análisis informático utilizado.

3.10.2.1. Análisis manual

Destacamos la idea general que expone Morse (2006) donde define el análisis de la información como un proceso activo, que requiere de un cuestionamiento astuto y de una incansable búsqueda de respuestas a las hipótesis. Se trata también de un proceso de ajuste de los datos, de convertir lo invisible en obvio y de unir y atribuir consecuencias a los antecedentes; así como un proceso de conjetura y verificación, de corrección y modificación, y de defender o refutar las hipótesis planteadas.

Por su parte, Strauss y Corbin (2002:3) relacionan el análisis de la información con el proceso de "codificación", entendido como "*un proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría*".

Flick (2015:154) incluye además la "categorización" como proceso complementario fundamental. Se trata de:

¹⁰⁰ Por ejemplo, el *fenomenológico* con Van Manen (1979, 1982), Benner (1985) y Moustakas (1994); el *etnográfico* con Spradley (1979) y Hammersley (2002); y la *teoría fundamentada* con Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (2002). Así también existen propuestas desde la perspectiva del *análisis del discurso* (Harris, 1951; Van Dijk, 1995, 2000); o del *análisis conversacional* (Hymes, 1962; Billig, 1976; Goffman, 1981; Rapley, 2014) que apuntan a investigaciones interesadas en el aspecto formal de la comunicación.

"Asignar datos individuales junto con otros datos a un término o encabezamiento con el fin de materializar su similitud o a términos diferentes para materializar su peculiaridad".

En efecto, seguiremos las recomendaciones de Flick (2015:137) respecto a estas dos formas de análisis (codificación y categorización),

"...que se pueden aplicar a todo tipo de datos [...]. Esta no es la única forma de analizar los datos, pero sí la más destacada, si los datos se derivan de entrevistas, grupos de discusión u observaciones".

Según Gibbs (2012) esta doble forma de análisis se encuentra anclada en la teoría constructivista o realista.

En el análisis de los datos de la presente investigación, además procuramos establecer procesos de comparación y generalización entre las categorías, creando jerarquizaciones, relaciones, frecuencias y aseveraciones generales extraídas de las entrevistas en profundidad y de los grupos de discusión.

Para ello, hemos seguido, además, las pautas más importantes de un conjunto de instrumentos metodológicos como es el "análisis de contenido", especialmente a través de las aportaciones de Krippendorff (1990), Mayring (2000) y Bardin (2002)¹⁰¹.

El "análisis de contenido" se define como una *"técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto"* (Krippendorff, 1990:28).

A partir de esta definición y todo lo que conlleva esta técnica de análisis de datos, se tuvo en cuenta la organización del análisis a partir de las siguientes fases (Mayring, 2000):

1. Fase de preanálisis. Fue el intento inicial de organización de la información y estuvo dominado por la intuición. Se recolectaron los documentos, se decidió el corpus de

¹⁰¹ Si bien el "análisis de contenido" en sus orígenes (mediados del siglo XX), es una herramienta ligada a enfoques cuantitativos, ha ido variando con los años hasta convertirse en una importante estrategia para la investigación cualitativa por la riqueza analítica que otorga la generación de categorías desde los datos (Pérez, 1994a; Bardin, 2002).

contenido para analizar, se establecieron guías al trabajo de análisis y se propusieron indicadores que dieran cuenta de temas presentes en el material recolectado. Se intentó obtener un contenido homogéneo que obedecieran a criterios más o menos precisos y pertinentes al problema de la investigación.

En nuestra investigación, esta fase nos permitió delinear el corpus de contenido a partir de las veinte entrevistas individuales en profundidad y del material generado en los dos grupos de discusión. Los indicadores previos permitieron orientar las respuestas de los docentes y la discusión generada a nivel grupal, con base en la identidad docente en tanto narrativa (trayectoria-estado-vivencia).

2. Fase de definición de unidades de análisis. Se definieron los trozos de contenido de los mensajes, que fueron caracterizados e individualizados para luego categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos. Además, tuvimos presente que las unidades de análisis representan segmentos de información, elegidos con un criterio particular y único que pueden codificarse y, en definitiva, categorizarse. Sin embargo, son los indicadores generados en la fase de preanálisis los que nos permitieron establecer si dichas unidades contenían información o material fructífero para la ulterior categorización (Cáceres, 2003).

3. Fase de reglas de análisis y códigos de clasificación. Esta fase fortaleció la validez y confiabilidad de los resultados, ya que nos indicaron cuáles eran las condiciones para codificar y categorizar un determinado material (Mayring, 2000). Tuvimos presente también, que el carácter cualitativo con el que se pretendía trabajar el análisis de contenido, nos permitía que estas reglas estuvieran abiertas a modificación en la medida en que el material era procesado. La retroalimentación constante, desde los datos hacia la formulación de criterios o reglas de codificación y viceversa, fue permanente (Rodríguez y otros, 1999).

Este proceso flexible e inductivo, comenzando desde los datos para definir reglas que los clasifiquen y posteriormente codificarlos, es lo que se denomina "codificación

abierta", en donde el investigador revisa las unidades de análisis preguntándose cuál es el tema, aspecto o significado que ellas encierran (Krippendorff, 1990; Rodríguez, 1999; Bardin, 2002).

Una vez que los datos fueron segmentados y agrupados conforme a las reglas de análisis, tuvimos que asignar un identificador a cada grupo. Estos identificadores reciben el nombre de "códigos" y, en nuestro caso, adoptaron la forma a través de las letras iniciales de los mismos conceptos.

4. Fase de desarrollo de categorías. Para Hernández (2014) las categorías podrían entenderse como los cajones o "casillas" en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo. Para ello, fue necesario seguir, al igual que en el caso de la codificación, un criterio, pero en esta oportunidad, dicho criterio dependió más de elementos inferenciales, fundamentalmente razonamientos del investigador y conceptos teóricos, que permitieron afianzar la categorización. Es decir, que las categorías representan el momento en el que se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio y, por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas (Cáceres, 2003). En esta fase, nos permitimos delimitar la identidad docente, en tanto manifestación experiencial (intrasubjetividad-intersubjetividad) y desde aquí situar las siguientes fases de análisis.

Respecto a la categorización, permite clasificar elementos constitutivos de un discurso por diferenciación. Son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (o unidades de registro) bajo un título genérico. Al analizar los discursos docentes, se tuvo que buscar elementos en común o diferenciales que propusieran nuevas agrupaciones o nuevas relaciones. Por ello, entendemos la categorización como un proceso de análisis flexible.

Adicionalmente, bajo los criterios de Kelchtermans (1993) y Bolívar (1998) se trabajó con base en el siguiente doble análisis¹⁰²:

1. Vertical/Estudio de caso: la historia de cada profesor como historia individual, analizando los soportes estructurales de cada relato de vida. Clasificarlos, compararlos y ordenarlos, sintetizando por medio de categorías de análisis de contenido¹⁰³. Por ello, hemos puesto especial cuidado en desarrollar matrices de análisis y gráficos que presentaran datos cuantitativos de los docentes y, sobre todo, que permitieran desplegar una clasificación representativa de las categorías teóricas y emergentes. Estas matrices develan también información secundaria y específica de cada categoría para profundizar el análisis de los relatos.

2. Horizontal/Análisis comparativo: comparación de cada perfil biográfico de vida para ver patrones recurrentes, temas comunes, solapamientos y convergencias/divergencias en los ciclos de vida de los profesores¹⁰⁴. Pero antes, advertir que para Bertaux (2005) la convergencia/divergencia de los datos también puede producir un efecto de saturación, por lo que es necesario aislar las características irreductibles de la subjetividad humana, de los elementos comunes y presuntamente estructurales a partir de un número determinado de relatos pertinentes. El investigador no puede estar seguro de haber alcanzado la saturación más que en la medida en la que conscientemente ha intentado diversificar al máximo sus informantes.

Con todo, en los siguientes capítulos se podrán apreciar los análisis de contenido de todo el material recopilado, con base en la teoría metodológica desarrollada en este apartado.

¹⁰² Según estos autores, el análisis de los relatos producidos bajo esta perspectiva permiten cumplir con el criterio de credibilidad y confirmabilidad, más aún, si se entrecruzan los relatos individuales y grupales.

¹⁰³ Según Demazière y Dubar (2004), en este punto se origina al "perfil biográfico profesional" (forma identitaria).

¹⁰⁴ En este punto se origina el "cruce de relatos" (Demazière y Dubar, 2004).

3.10.2.2. Análisis por ordenador

La labor de analizar los datos fue por mucho tiempo una tarea íntegramente manual, a partir de la organización y la codificación de la información textual directamente sobre el papel. Es evidente que las tecnologías de la información también han influido en la investigación científica y es que desde mediados del siglo XX los ordenadores comienzan a ocupar un lugar complementario en el análisis de datos (principalmente de carácter cuantitativo).

Los programas informáticos utilizados para estos fines son conocidos como CAQDAS (computer-assisted qualitative data analysis). En las últimas décadas, se adaptaron e hicieron extensivos hacia los análisis de investigación cualitativa (Rodríguez, 1995; Fàbregues y Paré, 2008; Flick, 2012; Gibbs, 2012; Silver y Lewins, 2014; Hai-Jew, 2015).

Estos se han constituido en una eficiente herramienta auxiliar con potencialidades para realizar una multitud de análisis automáticos de información cuantitativa relevante en cuestión de segundos, además de permitir análisis sincrónicos de información textual y audiovisual, en el caso de que esta última haya podido ser grabada (Fàbregues y Paré, 2008).

Como toda estrategia de análisis, el trabajo con un programa informático, posee sus ventajas e inconvenientes. Rescatamos el significativo ahorro de tiempo lo que permite al investigador dedicar más horas al proceso interpretativo (Álvarez-Gayou, 2003); la progresiva flexibilidad en las herramientas para manejar diverso tipo de información, conforme se actualizan los programas; y por contribuir a la exhaustividad de la investigación al utilizar un instrumento auxiliar de análisis de datos que ayuda en la organización, almacenamiento y recuperación de la información.

Respecto a los inconvenientes que se pueden presentar, se debe tener en cuenta el excesivo gasto de tiempo en aprender a utilizar un determinado programa, sobre todo, por

disponer muy pocas veces de versiones en español; por el carácter poco intuitivo de las herramientas; y por los problemas que presenta en la importación de los datos.

Dentro de las diversas posibilidades de paquetes informáticos, nos hemos decidido por utilizar el NVIVO10 pues proporciona una serie de ventajas comparativas respecto a otros, al presentar una serie de mejoras en el tratamiento de la información. En los anexos 7.5., 7.6., 7.7. y 7.8., se pueden apreciar el entorno de trabajo que propicia NVIVO10, donde aparece detallada la información que genera este programa. Aquí se demuestra la capacidad para generar resultados de manera sencilla y accesible.

RESUMEN CAPÍTULO III

Conforme se establecieron los lineamientos teóricos de la presente investigación, en el capítulo III definimos el diseño metodológico.

Nuestra necesidad de indagar en el profesorado, a partir de algunos rasgos propios de su configuración personal y profesional, fue producto de una inquietud permanente por detectar realidades concretas en distintos contextos educativos y así explorar en profundidad ciertas actitudes, comportamientos, visiones, modos de pensar y de trabajo del profesor de Secundaria en un nuevo contexto mundial.

La particularidad de esta mirada nos permitió comprobar que el paradigma cualitativo otorgaba las herramientas de análisis necesarias para reconocer la identidad en el docente de Secundaria, principalmente porque se ocupa de construcciones de la realidad que emergen en la realidad concreta donde los docentes interactúan.

Reconocimos la solidez de este paradigma al permitarnos desvelar la riqueza y diversidad de matices, significados e intenciones encontrados en cada uno de los relatos; y rescatamos el propósito de descubrir lo nuevo en la práctica para luego desarrollar teoría empíricamente. Por ello, este intento de descubrir dimensiones identitarias específicas en el

profesor de Secundaria docente, determinó que la propuesta de categorización ofrecida, se configurara progresivamente en virtud de los avances de la investigación, construyendo, de manera sistemática, la teoría con base en los hechos.

En este sentido, nos aferramos a ciertos principios metodológicos de carácter cualitativo que permitieron enfocar la fase de recogida de información y el análisis categorial. Para nosotros, resultó fundamental centrarnos en la perspectiva de los propios docentes; implicarnos en lo que intentamos comprender; y reconstruir, con juicio crítico, amplio y riguroso, la realidad ofrecida a través de unos relatos de gran valor empírico.

Por ello, la elección del método biográfico-narrativo fue fundamental para determinar la base metodológica de nuestro análisis. Pudimos introducirnos en profundidad en el universo del propio docente, en sus relaciones sociales con los diversos agentes educativos, en sus valoraciones de las condiciones laborales y en su cosmovisión acerca de constructos específicos que constituyen la base epistemológica de la docencia.

Para cumplir con estos principios, se optó por seleccionar dos técnicas de recogida de datos que fueran coherentes con la línea biográfico-narrativa planteada. Estas fueron la entrevista en profundidad semiestructurada y el grupo de discusión. Estas técnicas permitieron abordar diversas temáticas y contrastarlas entre sí, en virtud de la validez y confiabilidad de la información recogida. Estos instrumentos fueron aplicados a una muestra de veinte profesores de Secundaria del Instituto San Jerónimo de Sevilla, donde todos respondieron a las preguntas sugeridas, mientras que diez de estos docentes, participaron en los debates de los dos grupos de discusión.

Los relatos recogidos de la muestra descrita, nos permitió disponer de abundante material narrativo de interés que fue transcrito, codificado manualmente e integrado al programa computacional NVIVO10 para facilitar la categorización de la información.

Los principales resultados los pasamos a detallar en el siguiente capítulo N° IV.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS | 217 |
| 4.1. CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN | 219 |
| 4.2. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN | 224 |
| 4.2.1. Metacategoría: Identidad Intrasubjetiva | 226 |
| 4.2.1.1. Análisis de la categoría: Autoimagen | 226 |
| 4.2.1.1.1. Subcategoría: Autoimagen percibida | 228 |
| 4.2.1.1.2. Subcategoría: Elección de la docencia | 238 |
| 4.2.1.1.3. Subcategoría: Relación vida laboral/vida personal | 250 |
| 4.2.1.1.4. Subcategoría: Crisis docente | 258 |
| 4.2.1.1.5. Subcategoría: Constructos docentes | 270 |
| a. Visión personal acerca de la sociedad | 272 |
| b. Visión personal acerca de la educación | 278 |
| c. Visión personal acerca de la docencia | 284 |
| d. Visión personal acerca de los alumnos | 302 |
| e. Visión personal acerca de los padres | 313 |
| f. Visión personal acerca de los profesores | 317 |
| g. Visión personal acerca de la tecnología | 323 |
| 4.2.1.2. Análisis de la categoría: Estilo docente | 335 |
| 4.2.1.2.1. Subcategoría: Debilidades como docente | 337 |
| 4.2.1.2.2. Subcategoría: Fortalezas como docente | 344 |
| 4.2.1.2.3. Subcategoría: Metodología personal | 352 |
| 4.2.1.2.4. Subcategoría: Aplicación de la tecnología | 364 |
| 4.2.1.2.5. Subcategoría: Autonomía docente | 376 |
| 4.2.1.3. Análisis de la categoría: Formación | 380 |
| 4.2.1.3.1. Subcategoría: Formación inicial | 381 |
| 4.2.1.3.2. Subcategoría: Formación continua | 404 |
| 4.2.1.3.3. Subcategoría: Competencias docentes | 416 |
| 4.2.2. Metacategoría: Identidad Intersubjetiva | 428 |
| 4.2.2.1. Análisis de la categoría: Relaciones sociales | 429 |
| 4.2.2.1.1. Subcategoría: Relaciones sociales con los padres | 432 |
| 4.2.2.1.2. Subcategoría: Relaciones sociales con el equipo directivo | 438 |
| 4.2.2.1.3. Subcategoría: Relaciones sociales con los docentes | 444 |
| 4.2.2.1.4. Subcategoría: Relaciones sociales con los alumnos | 451 |
| 4.2.2.2. Análisis de la categoría: Consideración político-social | 466 |
| 4.2.2.2.1. Subcategoría: Consideración política de la docencia | 467 |
| 4.2.2.2.2. Subcategoría: Consideración social de la docencia | 479 |
| 4.2.2.2.3. Subcategoría: Consideración social de los padres, alumnos, profesores y directivos | 492 |
| 4.2.2.3. Análisis de la categoría: Condiciones laborales | 505 |
| 4.2.2.3.1. Subcategoría: Trabajo docente | 509 |
| 4.2.2.3.2. Subcategoría: Recursos | 532 |
| 4.2.2.3.3. Subcategoría: Ambiente de trabajo | 533 |
| 4.2.2.3.4. Subcategoría: Contexto laboral | 535 |
| 4.2.3. Metacategoría: Bienestar Docente | 544 |
| 4.2.3.1. Análisis de la categoría: Nivel de bienestar con la docencia | 548 |
| 4.2.3.2. Análisis de la categoría: Nivel de bienestar con el centro | 557 |
| 4.2.3.3. Análisis de la categoría: Causantes de malestar | 565 |
| 4.2.4. Metacategoría: Proyectividad Docente | 591 |
| 4.2.4.1. Análisis de la categoría: Expectativas con la docencia | 596 |
| 4.2.4.2. Análisis de la categoría: Expectativas con el centro | 601 |
| 4.2.5. Análisis final | 606 |
| 4.2.5.1. Criterios para el diseño de la comparativa global de profesores | 609 |
| 4.2.5.2. Análisis comparativo desde el punto de vista de los docentes | 626 |
| 4.2.5.3. Análisis comparativo desde el punto de vista de las subcategorías | 642 |
| 4.2.5.4. Análisis comparativo desde el punto de vista de las categorías | 652 |
| a. Perfil identitario del docente | 654 |
| b. Estado actual identitario del docente | 656 |
| RESUMEN CAPÍTULO IV | 660 |

En este capítulo, exponemos de manera descriptiva y analítica, la información recopilada y considerada como relevante para los objetivos de la investigación. Para ello, se considera necesario antes que nada, describir detalladamente el proceso de codificación y categorización de la información, dado que permite clasificar los datos para la presentación organizada de estos. Posteriormente, se presenta la descripción de la muestra, desarrollando el perfil biográfico, la trayectoria profesional y la experiencia docente de los veinte sujetos participantes, tanto en el contexto de las entrevistas individuales, como en los grupos de discusión.

4.1. CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN

En el inicio de esta etapa conviene detallar los procesos llevados a cabo en la codificación y categorización desde donde se perfilaron luego todos los análisis correspondientes.

En el apartado "3.10.1.1 Análisis manual" expusimos algunas claves teóricas para orientar la etapa previa al análisis, y adelantamos algunas decisiones metodológicas tomadas respecto a las fases propuestas (fase de pre-análisis, definición de unidades de análisis, reglas de análisis y códigos, y categorización).

En primer lugar, se recuerda que las primeras necesidades en esta etapa, estuvieron basadas en el intento inicial por organizar la información, estableciendo pautas al trabajo de análisis y proponiendo indicadores que den cuenta de la dimensión identitaria del docente de secundaria.

En segundo lugar, cabe recordar que las unidades de análisis permitieron rescatar los trozos de contenido y que ayudaron luego en la codificación y categorización. Las unidades de análisis se relacionaron y permitieron establecer inferencias a partir de ellas. Gracias a los indicadores (ejes temáticos) expuestos en la fase de pre-análisis, se pudo establecer si dichas unidades contenían información o material fructífero para la ulterior categorización.

En la presente investigación, tanto a nivel individual como grupal, las unidades de análisis que permitieron establecer las inferencias respectivas, se enmarcan en las respuestas que dieron los docentes a preguntas determinadas o a "sub-preguntas" que se originaron para aclarar o profundizar una respuesta anterior. La delimitación de estas respuestas también permitió establecer los segmentos de información significativos para las posteriores categorizaciones.

En tercer lugar, los códigos permitieron clasificar el material narrativo. Se debe recordar que el carácter cualitativo con el que se trabajó el análisis de contenido, permitió que estas reglas estuvieran abiertas a modificación, en la medida en que el material era procesado. Como norma general, se utilizaron caracteres alfanuméricos basados en los mismos conceptos a los que hacían referencia.

Como se verá a continuación, una vez segmentados y agrupados los identificadores en cada grupo se representaron las metacategorías, categorías y subcategorías, donde el contenido previamente codificado, se ordena y clasifica de modo definitivo.

Como señalamos en su momento, la consistencia de estas categorías de análisis está fundamentada en el marco teórico de esta investigación, producto de las aportaciones de Bolívar (2006), Llamas (2001); Dubar (2001); Giddens (2003); Bernal (2005); Ricoeur (2002, 2005) que entregaron importantes directrices acerca de la identidad docente en un contexto narrativo, y de su reconstrucción a partir de una trayectoria biográfica continua e inmersa en la dialéctica de la relación consigo mismo y con los demás, dejando traslucir un estado de bienestar (o malestar) particular y una proyección en el ejercicio de la docencia. Este modelo de análisis además se encuentra descrito en el capítulo "2.6. Una aproximación categorial a la identidad docente" de la presente investigación, cuya propuesta gráfica volvemos a reproducir como la figura N° 2.

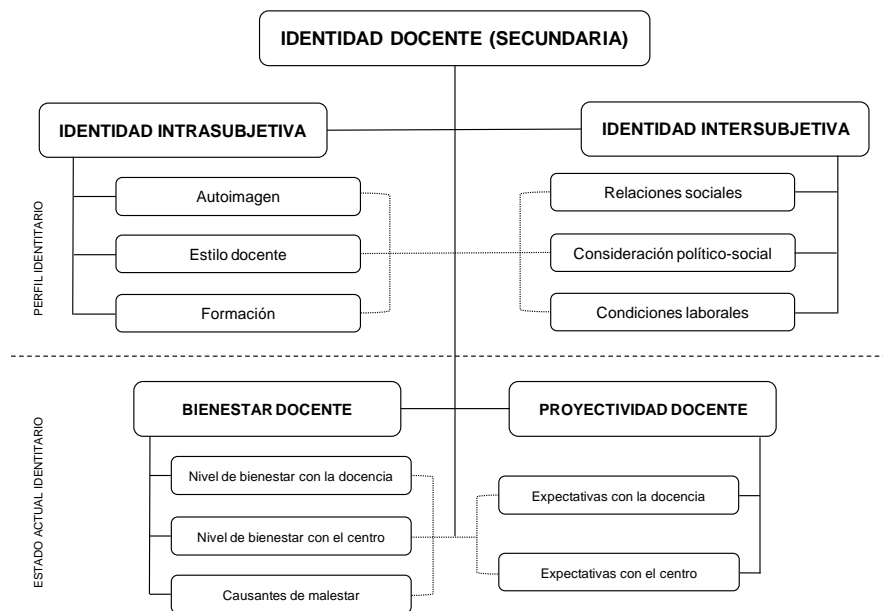


Figura N° 2: Propuesta de categorización identitaria del profesor de secundaria

Como se puede apreciar, cada metacategoría a su vez, comprende categorías que proceden de todas las respuestas de los docentes entrevistados. De ahí que se haya optado por una elaboración de las categorías a partir de la inducción (Goetz y LeCompte, 1988).

La representación general de la codificación, categorización y subcategorización revela dos metacategorías asociadas al perfil identitario de 1) identidad intrasubjetiva y 2) identidad intersubjetiva. A su vez, cada metacategoría incorpora tres categorías, tal como se muestra gráficamente en la tabla N° 2.

**Eventos para la configuración de la identidad docente
(perfil identitario)**

| METACATEGORÍA [COD] | CATEGORÍA [COD] | SUBCATEGORÍA [COD] |
|------------------------------------|--|--|
| INTRASUBJETIVIDAD [ITR] | AUTOIMAGEN [ITRAUT] | Imagen autopercebida [ITRAUTIMA] |
| | | Elección de la docencia [ITRAUTELE] |
| | | Influencia docencia /vida personal [ITRAUTVID] |
| | | Crisis docente [ITRAUTCRI] |
| | | Constructos docentes [ITRAUTCON] |
| | ESTILO DOCENTE [ITREST] | Debilidades como docente [ITRESTDEB] |
| | | Fortalezas como docente [ITRESTFOR] |
| | | Metodología personal [ITRESTMET] |
| | | Aplicación de la tecnología [ITRESTTEC] |
| | | Autonomía docente [ITRESTAUT] |
| | FORMACIÓN [ITRFOR] | Formación inicial [ITRFORINI] |
| | | Formación continua [ITRFORCON] |
| | | Competencias docentes [ITRFORHAB] |
| INTERSUBJETIVIDAD [ITE] | RELACIONES SOCIALES [ITESOC] | Padres [ITESOCPAD] |
| | | Equipo directivo [ITESOCGES] |
| | | Profesores [ITESOCPRO] |
| | | Alumnos [ITESOCALU] |
| | CONSIDERACIÓN POLÍTICO- SOCIAL [ITECON] | Consideración política [ITECONEST] |
| | | Consideración social [ITECONSOC] |
| | CONDICIONES LABORALES [ITELAB] | Trabajo docente [ITELABTRA] |
| | | Recursos [ITELABREC] |
| | | Ambiente de trabajo [ITELABAMB] |
| | | Contexto laboral [ITELABCON] |

Tabla N° 2: Categorización, subcategorización y codificación de los eventos que configuran el perfil identitario del profesor de secundaria

El despliegue categorial de este conjunto de eventos narrativos que permiten la configuración de la identidad del docente de secundaria (perfil identitario), converge en dos nuevas metacategorías que plasman el estado actual de la identidad docente a partir de la interacción entre identidad intrasubjetiva e intersubjetiva, a saber: bienestar docente y proyectividad docente. Esto ha permitido la categorización de estas, en categorías, tal como se observa en la tabla N° 3.

Estado actual de la identidad docente

| METACATEGORÍA [COD] | CATEGORÍA [COD] |
|------------------------------------|---|
| BIENESTAR DOCENTE [BID] | Nivel de bienestar con la docencia [BIDDOC] |
| | Nivel de bienestar con el centro [BIDCEN] |
| | Causantes de malestar [BIDMAL] |
| PROYECTIVIDAD DOCENTE [PRD] | Expectativas con la docencia [PRDDOC] |
| | Expectativas con el instituto [PRDCEN] |

Tabla N° 3: Categorización y codificación del estado actual de la identidad en el profesor de secundaria.

Estas categorías pueden conducir a una representación coherente de las dimensiones esenciales en la identidad del profesor. El carácter complejo y dinámico de la naturaleza humana supone la imposibilidad de recrear conceptualizaciones que abarquen la identidad profesional en su globalidad. Por tanto, se trata solo de una perspectiva que puede servir para acercarse al fenómeno de la construcción y reconstrucción de la identidad docente, desde las propias dinámicas personales internas y desde las vicisitudes que ocasiona el riesgo y la incertidumbre del medio social, político, económico y cultural que le rodea.

Desde esta postura, cada docente puede ofrecernos un testimonio particular que revele el nivel de adaptación a este nuevo escenario y los factores que intervienen, positiva o negativamente, en el desarrollo de una identidad disminuida o fortalecida.

4.2. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A partir de todo el camino recorrido hasta ahora, con las fundamentaciones teóricas y metodológicas respectivas, se hizo necesario sumergirse en el análisis de los discursos propiamente tal, a partir de las dos técnicas de recogida de datos, que nos permitieron

adentrarnos en los mundos subjetivos personales de los docentes y en las ideas que tenían acerca de su profesión.

El carácter narrativo de sus discursos, así como la intra e intersubjetividad plasmada en los relatos ayudaron a definir, caracterizar y comprender la configuración identitaria de los docentes, sobre todo cuando la propuesta de trabajo ha pretendido explorar en la trayectoria profesional, en el estado actual de su situación laboral y en las proyecciones de futuro.

Volviendo a la clasificación señalada en el capítulo 5.1. que define los códigos y las categorías que orientaron el proceso interpretativo, se añade que los análisis se realizaron a partir de cada metacategoría descrita (y sus respectivas categorías y subcategorías), adentrándonos en consideraciones contingentes y críticas, así como en los episodios proyectados tanto en las entrevistas individuales como en los grupos de discusión y finalizando, cuando correspondió, con un análisis cruzado entre los relatos de ambas situaciones comunicativas.

Se debe entender que todas las categorías y subcategorías no fueron abordadas explícitamente por todos los docentes entrevistados, ni por los grupos de discusión. El particular carácter emergente de la investigación cualitativa y la predisposición espontánea a dejar que los relatos fluyan realmente desde las inquietudes de los docentes, impide la posibilidad de obtener una huella biográfica idéntica en todos los casos. Sin embargo, la planificación de una estructura orientativa básica de las temáticas nos permitió indagar, con mayores o menores respuestas, en la totalidad de las categorías previstas.

Finalmente, se advierte que se incluyen narraciones textuales de los docentes con la finalidad de ejemplificar y fundamentar la interpretación realizada; y también que las citas textuales de los docentes han sido ligeramente adaptadas en su forma para facilitar la lectura.

4.2.1. Metacategoría: Identidad Intrasubjetiva

Como se ha podido apreciar a través de las fundamentaciones teóricas y metodológicas respectivas, la primera metacategoría de análisis es la "Identidad Intrasubjetiva", desde donde exploramos principalmente los rasgos identitarios que se configuran a partir de la dimensión individual de los docentes como es la autoimagen, el estilo docente y el proceso formativo (ver figura N° 11).



Figura N° 11: Categorización de la primera metacategoría "Identidad Intrasubjetiva"

4.2.1.1. Análisis de la categoría: Autoimagen

La categoría intrasubjetiva "Autoimagen" está relacionada con la imagen percibida de sí mismo, fundamental en la construcción y reconstrucción de la identidad docente.

En términos genéricos, la autoimagen se puede entender como el modo de distinguirse y definirse a sí mismo. Se trata de una imagen autopercebida sobre el propio sujeto en relación consigo mismo y con los demás, y desde donde es posible acceder a una autovaloración de esa representación ontológica que se hace de sí mismo. Una valoración

que podría ser positiva o negativa, transitoria o permanente, dependiendo de las propias modelaciones genéticas, sociales, familiares, culturales, laborales.

En este sentido, la construcción de la autoimagen permite proyectar un conjunto de comportamientos compartidos y otros propios que se van modelando y remodelando conforme el sujeto se desenvuelve en un espacio- tiempo personal, cultural y social.

En palabras de Clark y otros (1998) la autoimagen es un aglutinante que liga la personalidad en las primeras etapas de la vida, conformando una estructura homogénea y eficaz.

Podemos apreciar, por tanto, que la autoimagen está involucrada en los procesos más básicos de la configuración de la identidad, sobre todo porque la trayectoria biográfica individual está atravesada por esa imagen subjetiva de sí mismo.

Para el análisis de esta categoría, se presentan las subcategorías rescatadas de las respuestas de los profesores. Estas apuntan a indagar en la propia autoimagen percibida; en las razones que le llevaron a elegir la docencia; el grado de relación que existe entre la vida personal y docente; las crisis identitarias que tienen o han tenido a lo largo del ejercicio docente; y aquellos constructos generados por el profesor que se traducen en la visión personal acerca de conceptos específicamente educativos (ver figura N° 12). Creemos que al explorar en esta dirección, se puede obtener un interesante cuadro valorativo acerca de la propia percepción personal en relación con la docencia.

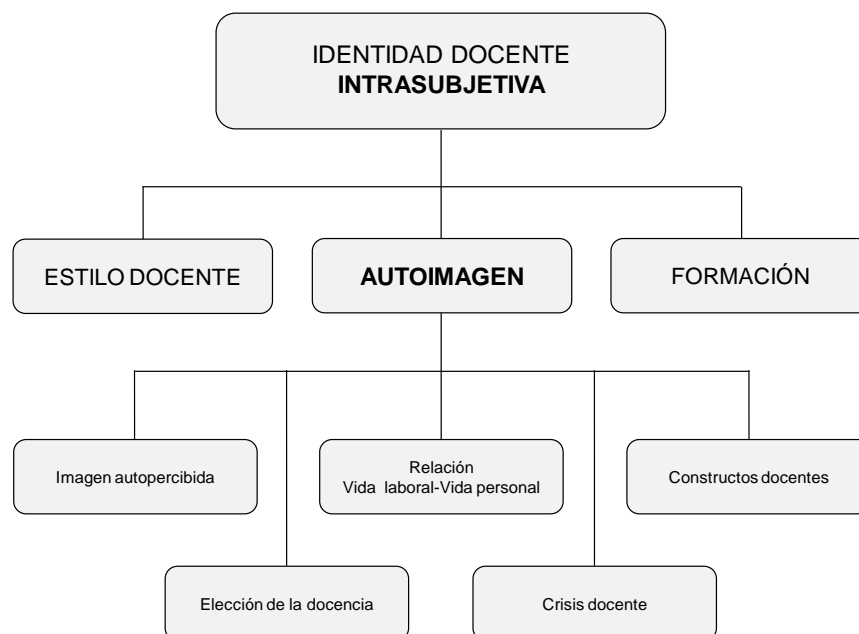


Figura N° 12: Subcategorización de categoría intrasubjetiva "Autoimagen"

4.2.1.1.1. Subcategoría: Autoimagen percibida

En primer lugar, se tiene en cuenta que el 100% de la muestra respondió a la subcategoría. Luego, en el análisis se perciben dos cuestiones muy particulares que se originan precisamente por el desafío de tener que realizar un análisis valorativo propio, personal. La primera de ellas reside en la dificultad que tenemos los seres humanos para autovalorarnos, provocada por la compleja mirada que exige una exploración crítica hacia sí mismo y más aún cuando ese análisis se debe exteriorizar ante los otros.

En este sentido, diez docentes manifestaron, de una u otra forma, esta dificultad para autovalorarse:

S4: " Es muy difícil...".

S5: "Ya eso no lo sé, eso se me escapa...".

S7: "(Piensa mucho)...mmm...".

S10: *"Eeeh...me da vergüenza...jajaja...Que me tomo muy en serio las cosas..."*

S11: *"Ufff...Yo intentaría...ehhh..."*

S13: *"Uy...esa pregunta es muy difícil...uy... yo qué sé..."*

S14: *"Es que no sé en qué aspectos he de definirme...mmm..."*

S17: *"Es complicado...con una sola palabra, jejeje..."*

S18: *"Eso da para una tesis doctoral, para varias, jeje..."*

S20: *"Yo, todavía, definición como profesor creo que no tengo..."*

Como dice S10, tal vez sea la vergüenza lo que lleve incluso a adoptar una postura de nerviosismo, expresado en esbozos de sonrisas tímidas (S10, S17, S18). Sin embargo, en todos los casos se logró que los entrevistados pudieran referirse a algún ámbito propio de su interioridad como docente.

Creemos que la autodefinición es un proceso que conecta con la autoestima, con la intimidad y con la imagen pública (que sobrepasa los límites privados), por lo que muchos sujetos sienten, bien una inseguridad al exteriorizar la propia imagen, bien el deseo de atrincherarse en las convicciones personales, o bien de descubrir que el proceso de autoanálisis no ha tenido un espacio dentro de la propia reflexividad. Esto último es esencial para construir una imagen personal fortalecida (con virtudes y defectos) basada en una retroalimentación continua que le permita reflexionar acerca del repertorio de habilidades y de la eficacia que genera su trabajo.

La segunda cuestión emergente en las respuestas de esta subcategoría, está relacionada con la idea de atribuir a otros la propia autodefinición:

S1: *"¡Eso le toca a los niños! Jajaja. ¡No a mí!"*

S4: *"Me gustaría que me definieran los demás..."*

S5: *"Lo que opinen los demás..."*

S19: *"A lo mejor mis alumnos dicen, pues es muy seria, exige mucho, pero bueno, es así..."*

Tenemos aquí unos particulares relatos que dan cuenta de cómo la imagen interiorizada acerca de mí mismo se revela en el acoplamiento entre la imagen que se tiene de sí mismo y las valoraciones externas que hacen los otros. En efecto, la autoimagen también encuentra su influencia a partir de cómo cree el sujeto que lo perciben los otros, independientemente de si coincide o no esa percepción que tiene con la que realmente es:

“La identidad que se predica de sí mismo, expresada en la historia singular vivida, es distinta de la identidad atribuida por otros, a veces en forma de etiquetaje. A partir de las identificaciones por otros y las propias, las personas suelen construir y desarrollar la identidad para sí” (Bolívar, 2006:130).

El punto central en esta cuestión es la necesidad de apropiarse de los propios constructos personales para luego considerar la mirada externa que, incluso, podrían afectar o distorsionar la propia imagen docente proyectada.

Por otro lado, y tras considerar estos significativos detalles, se ha podido determinar tres niveles de respuestas asociados a la autoimagen percibida. Los hemos subcategorizado como "imagen neutral", "imagen negativa" e "imagen positiva".

De estos tres tipos de respuesta se ha podido determinar que nueve docentes aportan autopercepciones neutrales y objetivas, donde no es posible definir su carácter positivo o negativo; cuatro docentes aportaron ideas negativas de sí mismos; y diecinueve docentes exponen una imagen positiva. También, del total de docentes entrevistados solo uno reconoció no poseer una imagen positiva de sí mismo, aunque tampoco señaló aspectos negativos. Su postura fue completamente neutral:

S16: *"A estas alturas de mi vida ya no me influye lo profesional...ha habido veces que no, que me irrito, pero a estas alturas no...lo que pasa es que ha sido una labor de autoformación y de autocontrol, porque yo me estoy dando cuenta de que uno no puede dar lo que no tiene y si yo no estoy en paz conmigo misma, yo no puedo pedirle a los niños que estén felices...si yo no estoy feliz con lo que estoy haciendo, yo no puedo pedir a los niños que estudien..."*

Se perciben ciertos rasgos de recurrencia a estados personales de paz y armonía con el fin de poder transmitirlo a sus alumnos, aunque se deja entrever cierta desesperanza producto de la experiencia docente.

Los autoconceptos objetivos y neutrales que se destacan en las entrevistas son:

- S5: *"Te encuentras con muchos obstáculos pero uno lo intenta, yo lo intento en el día a día, es más, vamos, es que me dejo el pellejo porque me gusta, lo que pasa es que te encuentras con muchas barreras..."*.
- S6: *"Exigente tanto hacia mí como hacia mis alumnos"*.
- S8: *"La experiencia es positiva y siempre tienes tus días pero eso como en todos los trabajos, que bueno hay veces que no tienes buen día pero bueno, ahí sí que hay que desconectar y decir mañana será otro día porque sino... ¡vamos!"*.
- S9: *"Un poco divulgadora, en relación a la música y a la cultura"*.
- S15: *"Observo mucho a los alumnos..."*.
- S18: *"...buscando el equilibrio aunque es muy difícil, porque muchas veces acabas haciendo lo urgente más que lo importante..."*.
- S19: *"Como todo el mundo tengo mejores días que otros, pero bueno, en el total espero que la balanza sea positiva..."*.
- S20: *"Soy un poco más estricto, por las labores que también me han tocado como profesor, [...] y yo creo que soy un poco más serio y más riguroso con el trabajo que exijo de mis alumnos y con el comportamiento..."*.

Características como "exigente", "divulgadora", "estricto", "observadora" o "serio" se sitúan dentro de cierto parámetros que podríamos denominar como objetivos, donde no se observan juicios positivos o negativos.

Así también destacan las respuestas de S8 y S19 que dejan de manifiesto, en alguna medida, el carácter versátil e inestable de los estados internos personales, sobre todo en una profesión circunstancial como es la docencia, provocando cambios que dependerán, tanto de la contingencia del día a día, como del cúmulo de experiencias adquiridas a lo largo de los años.

Bolívar (2006) coincide en que la percepción que cada uno tiene de sí mismo suele ser variable en el tiempo. En muchos casos, la imagen idílica que tiene un profesor en sus primeros años, se va solapando con una visión más pragmática y más realista. Por eso, frente a otras épocas –más vocacionales- en que estaban unidas la dimensión personal y la

profesional, hoy en día es frecuente observar una escisión entre la identidad profesional y la personal.

“Creemos que lo más preocupante no está tanto en los riesgos que se atribuyen a la profesión docente –todas las instituciones sociales los contienen–, sino en el crecimiento del estado de decepción, porque oculta las fuentes desde las que la institución docente puede alimentar la ilusión y construirse en el espacio para la realización personal de los profesionales (...). Tal vez, en la buenas prácticas de muchos profesores se esconda un principio preventivo para el malestar docente y un principio activo que incide, directamente sobre la motivación haciendo aflorar todo el poder realizativo de la profesión y todo el potencial desde el que inciden sobre las situaciones problemáticas, de hecho, se presentan en las instituciones” (García Carrasco y Bernal, 2008:406).

Por su parte, la visión negativa de sí mismo solo se percibe en cuatro entrevistas donde los docentes manifiestan:

- S5: *"A veces incluso yo me siento que podría todavía hacerlo mejor [...]. El trabajo a mí me está superando, [...] y tengo que volver otra vez a intentarlo, porque me está trayendo disgustillos..."*.
- S10: *"Crees que tú no fallas, que los que fallan son los demás...entonces está el cambio y necesitas muchas horas y sentarte un momento y replantearte muchas cosas..."*.
- S15: *"Conforme vas cumpliendo años, tú estás más cansado también, entonces recibir cosas en contra te va agotando, te va minando"*.
- S17: *"Tengo treinta años, no tengo trabajo, la situación del país es horrible, terrible, se ha acumulado todo y he estallado un poco ahora..."*.

Es evidente que la autoimagen negativa proyectada en S5 y S10 tiene sus fundamentos a partir del malestar que ocasiona el trabajo docente en conjunto con las ganas, muchas veces estériles, por intentar cambiar y mejorar las prácticas en el centro. Este sentimiento de culpabilidad ante la dificultad de lograr los cambios esperados, induce muchas veces a atribuirse la responsabilidad de no lograr la motivación personal necesaria. En palabras de García y Bernal (2008:407), cuando surge el sentimiento de falta de realización profesional aparecen cuadros de cansancio y ansiedad que disminuyen la concentración y el rendimiento. Por lo mismo, *“este sentimiento de bajo logro profesional y de escasa realización personal alimenta actitudes negativas hacia uno mismo...”*.

Además, resulta interesante observar que el nivel de realización personal que pudiera inferirse de S15 y S17 proviene de causas distintas. Para S15 es evidente que los años de ejercicio de la docencia le han llevado a un agotamiento físico y mental que desemboca en una autoimagen negativa, mientras que para S17 los problemas surgen por no tener trabajo estable y por la situación económica que vive España. Ambos docentes difieren en los años de experiencia (S15 posee veinte años de experiencia y S17 sólo tres años de experiencia). Lo que sí resulta coincidente es que las condiciones externas ("*recibir cosas en contra*" o "*la situación del país es horrible*") están favoreciendo el desarrollo inestable de una autoimagen docente. En los análisis posteriores se profundiza en esas condiciones externas que propician una imagen negativa del ejercicio docente.

Por lo tanto, muchas veces la autovaloración que un profesor hace de sí mismo involucra una serie de aspectos fuertemente influidos por el contexto histórico, por las políticas gubernamentales en materia de educación, por la imagen pública que tiene la figura del docente, por el clima escolar donde desarrolla su trabajo, por las interacciones diarias que vive con sus alumnos y con la comunidad educativa en general. Este despliegue de factores (y que son confirmados o actualizados más adelante) lleva al docente a configurar una autoimagen específica, que puede ser bien valorada, logrando una autoestima positiva y, por ello, una dinámica identitaria fuertemente arraigada en las convicciones personales de bienestar común. O bien, puede llevar al docente a una configuración negativa de la autoimagen.

Diversos estudios (Romera, 2010; Esteve, 2011; Otero, 2012; Benavente-Cuesta, 2013) han determinado que los factores externos visibles en la sociedad española actual desde la docencia, hacen referencia a un sinnúmero de realidades, entre las que se destacan: sensación de crisis mundial y nacional; reformas educativas esporádicas, carrera docente difusa, enfrentamiento de nuevos escenarios sociales y tecnológicos, formación inicial insuficiente y recortes públicos en relación con la educación y particularmente con la docencia (más alumnos, más horas de trabajo, más control, menos perspectivas laborales, recortes salariales).

Finalmente, se resalta la autoimagen positiva que diecinueve de los veinte docentes transmitieron en sus respuestas.

- S1: *"Me siento contenta conmigo misma, porque veo que doy la talla".*
- S2: *"Yo disfruto, me encanta y llevo muchos años y hasta ahora el hombre más feliz del mundo..."*.
- S3: *"Pues yo creo que soy normalmente cercano, comprensivo".*
- S4: *"Soy bastante innovadora...estoy a las últimas de todo lo que pueda ver que el alumno aprenda".*
- S7: *"Puedo destacar que soy una persona constante, en el sentido que me propongo que los alumnos tengan que aprender esto".*
- S10: *"Intento tener una buena comunicación con los alumnos, e intentar sacar de cada uno lo máximo. Yo me siento querida".*
- S12: *"Me siento muy bien a nivel humano porque apporto muchísimas cosas, sobre todo cuando veo a mis alumnos que prácticamente están asentados socialmente, o están haciendo unas carreras o están trabajando".*
- S13: *"Intento ser bastante metódica y bastante ordenada..."*.
- S15: *"Yo siempre he sido una profesora con mucha iniciativa, porque la asignatura me lo permite, de montar exposiciones, de hacer teatro con ellos, o sea hago muchísimas cosas con ellos".*
- S18: *"Me considero creativo".*
- S20: *"Yo soy así, soy muy afable, trato de ser, bueno, pues, compañero incluso de los chavales".*

Como se puede observar, el conjunto de referencias positivas que se expresan casi en la totalidad de los profesores apuntan, bien, a estados personales actuales, como a rasgos positivos de personalidad.

Los estados emocionales positivos significativos se relacionan con: *"me siento contenta conmigo misma", "yo disfruto, me encanta", "me siento muy bien a nivel humano"*, mientras que entre las cualidades positivas se encuentran: *"cercano", "comprensivo", "innovadora", "constante", "iniciativa", "metódica", "creativa", "afable"*.

A nivel de estudios de campo, Martínez-Otero (2003) observa en profesores mexicanos un buen concepto de sí mismos, donde el 65% de los docentes afirmó tener una

autoconcepto positivo, por lo que la autopercepción de estas personas refleja en las distintas dimensiones analizadas (laboral, social, emocional, familiar y física) ajuste, armonía interpersonal, equilibrio afectivo, integración y bienestar.

La investigación experimental dirigida a docentes en Valdivia, Chile (Miranda, 2005), refleja que la mayoría de los profesores acepta su comportamiento. Éste se siente responsable y cómodo, lo cual le hace sentir que el acto pedagógico complace a sus alumnos y a todo al entorno pedagógico del cual forma parte. Ávalos y Sotomayor (2012), a su vez, revelan la percepción relativamente constante de satisfacción personal entre los más de 1.800 profesores entrevistados, que se traducen en una motivación y compromiso por su trabajo.

Así también Mruk (1998) demuestra en sus estudios sobre adultos, que una alta autoestima está asociada con una productividad referida al rendimiento académico, creatividad o liderazgo y que una baja autoestima es característica de un perdedor, poco creativo y más bien un seguidor.

El principio preventivo que aquí se resalta y que pudiera desarrollarse en muchos profesores, creemos que está fuertemente asociado a la capacidad interna del sujeto y manifestado a través de un consciente repertorio de habilidades de carácter personal y social que le permiten adaptarse al complejo mundo laboral que le rodea. Esto se traduce además, en que se amplían las posibilidades de que el estado identitario actual del docente se caracterice por el alto nivel de bienestar y el alto grado de proyectividad con la profesión.

En este sentido, el particular interés por desarrollar una verdadera teoría práctica de las habilidades no racionales del sujeto se ha manifestado con mayor énfasis desde los inicios del siglo XX con los trabajos de Thorndike (1904, 1927) y Wechsler (1940, 1958) quienes otorgaron un papel relevante a la influencia de los factores no intelectuales en el comportamiento del ser humano, así como el desarrollo del concepto de inteligencia social.

Beldoch (1964) y Leuner (1966) posteriormente destacarían con sus trabajos sobre la inteligencia emocional, dando inicio a una fértil producción literaria, sobre todo a partir de Howard Gardner (2005) y la publicación de su libro acerca de las inteligencias múltiples en 1983. Además destacan con pioneros trabajos Greenspan (1989) y Salovey y Mayer (1989) en el desarrollo de la inteligencia emocional. Durante las últimas décadas podemos apreciar una numerosa producción de estudios referidos a las emociones desde el punto de vista de una competencia (competencia emocional) como clave en el desarrollo personal (Campos, 2001; Matthews y otros, 2004; Warner, 2008; Goozen y otros, 2009; Goleman, 2009b, 2011; Ramos y otros, 2013). La profusión de las líneas de investigación relacionadas con las emociones, han puesto al descubierto nuevas dimensiones del sí mismo no racional, así como nuevos enfoques en el análisis de valores, actitudes y comportamientos (motivación, compromiso, superación, iniciativa, creatividad, liderazgo) constituyéndose en la base para el emprendimiento de los proyectos de vida, la óptima socialización y el éxito a nivel laboral. Neologismos como asertividad, empatía, resiliencia, empoderamiento, proactividad, "coaching", "counseling", aparecen dentro de las últimas décadas, para apuntalar un conjunto de habilidades necesarias para el poder realizativo del que el ser humano es capaz. Y en este nuevo contexto de introspección, no hay duda de que la autoimagen puede verse fortalecida.

Como podemos apreciar, la autovaloración que un profesor hace de sí mismo involucra una serie de aspectos fuertemente influidos por el contexto histórico, por las políticas gubernamentales en materia de educación, por el clima escolar donde desarrolla su trabajo, por las interacciones diarias que vive con sus alumnos y con la comunidad educativa en general (Esteve, 2003b).

Este despliegue de factores lleva al docente a configurar una autoimagen específica, que puede ser bien valorada, logrando una autoestima positiva y, por ello, una dinámica identitaria fuertemente arraigada en las convicciones personales de bienestar común.

A modo de resumen y volviendo a los datos recopilados y analizados de la subcategoría "Autoimagen percibida", se puede observar en el gráfico N° 8, que

mayoritariamente los docentes proyectan una imagen positiva de sí mismos, en contraste con las escasas referencias de una autoimagen negativa. Así también cerca del 50% de los docentes, en algún momento, se autodefinió a partir de características neutrales. Al mismo tiempo, emergieron dos ideas complementarias al momento de tener que autodefinirse: la dificultad para autodefinirse y atribuir a otros la tarea de definir al docente¹⁰⁵.

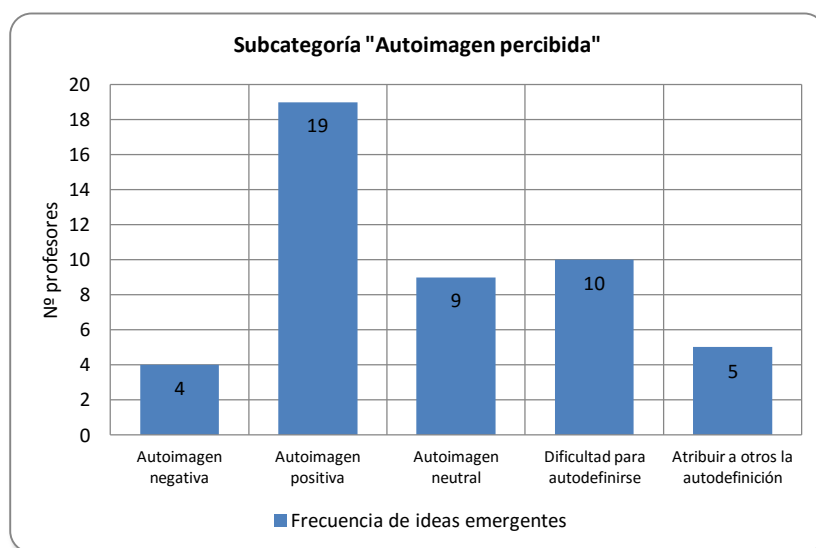


Gráfico N° 8: Frecuencia de ideas emergentes de la subcategoría "Autoimagen percibida"

Con todo, en la figura N° 13, se sintetizan las ideas más significativas relacionadas con cada una de las ideas emergentes.

¹⁰⁵ Se debe tener en cuenta de aquí en adelante, que en la mayoría de los casos la suma de las frecuencias de ideas emergentes, no necesariamente es igual al total de la muestra (20 profesores). Ello porque un profesor puede referirse a más de una idea emergente. En la figura N° 13, por ejemplo, se puede observar que S1 aporta ideas para el ámbito "Atribuir a otros la definición" y también en el ámbito "Imagen positiva". En algunos casos un profesor aportará ideas incluso en tres o cuatro ámbitos diferentes.

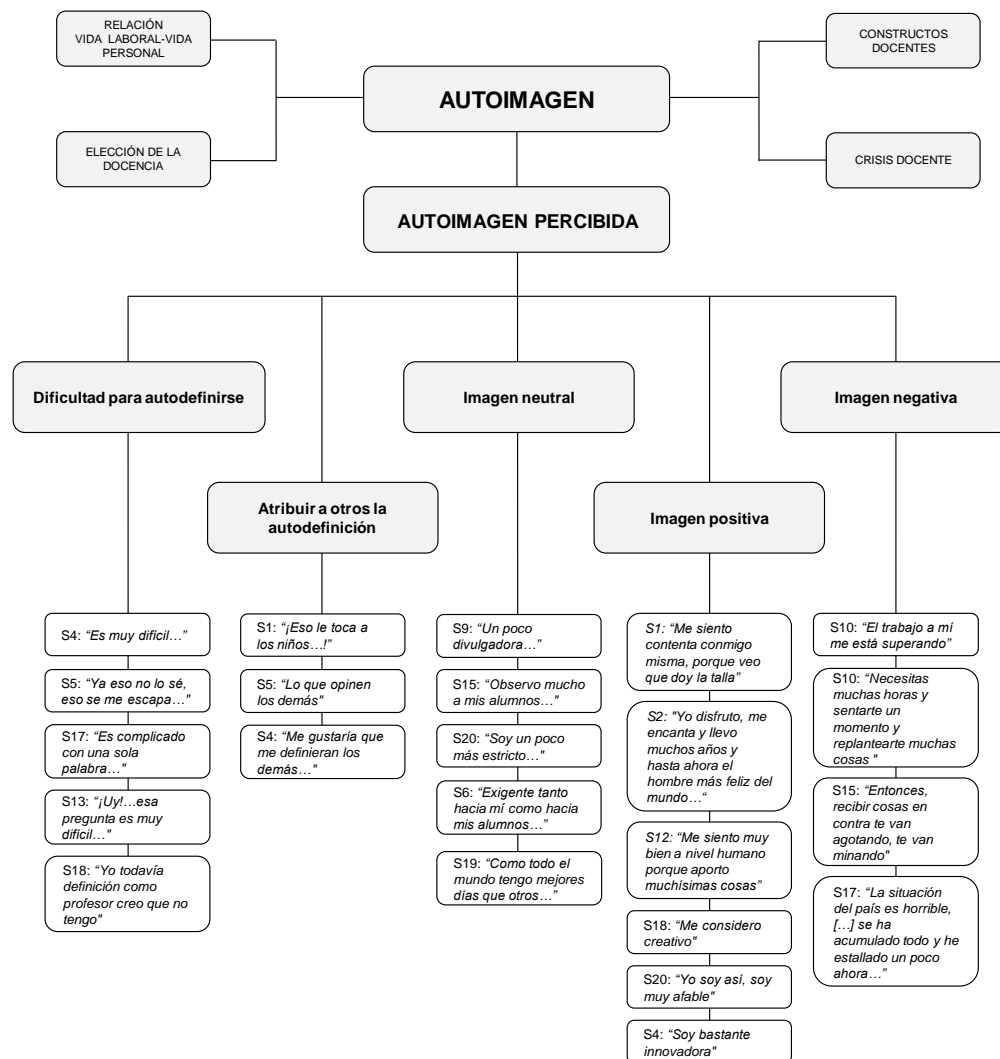


Figura N° 13: Testimonios significativos de los docentes para la subcategoría "autoimagen percibida"

4.2.1.1.2. Subcategoría: Elección de la docencia

En el análisis de la segunda subcategoría "elección de la docencia" (categoría intrasubjetiva "autoimagen") indagamos en las motivaciones de los profesores entrevistados que les llevaron a optar por la docencia como vía laboral. En este caso, el 100% de la muestra respondió a este constructo.

Al acceder a los registros de los docentes en esta temática, se pueden observar cuatro tipo de motivaciones para elegir la docencia, a saber: razones vocacionales, la docencia vista como una oportunidad, la inspiración en otras personas, y cuestiones situacionales o incidentales, tal como se observa en la figura N° 14.

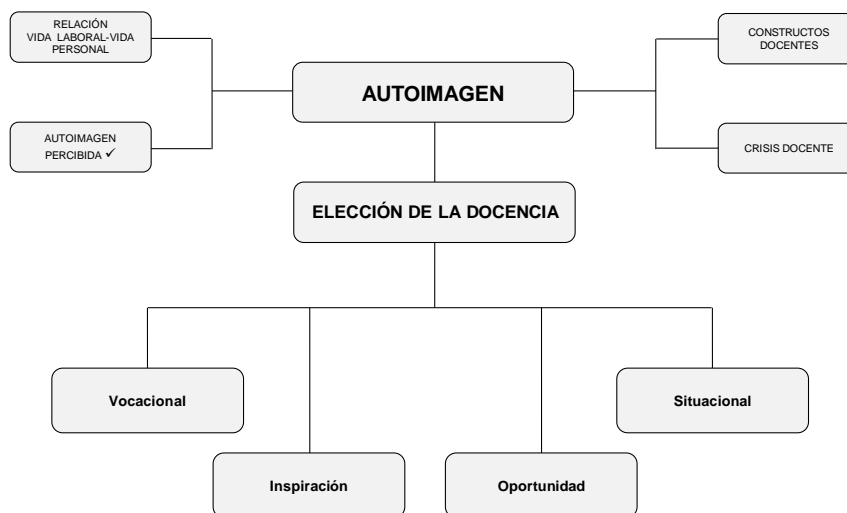


Figura N° 14: Ideas emergentes para la subcategoría "Elección de la docencia"

Cada una de estas cuatro ideas emergentes determinaron claramente las causas que llevaron a los profesores a optar por la docencia, pudiendo detectar algunos rasgos diferenciadores dentro de las mismas ideas rescatadas.

En primer lugar, presentamos algunos testimonios con el fin de representar la primera idea "vocación" (el 50% de la muestra aportó con ideas en este sentido), donde se pueden percibir cuatro niveles de respuestas, agrupadas según el matiz que diferencia las razones de carácter vocacional.

S2: "La razón básica es la vocación".

S16: *"He tenido posibilidades de trabajar en otra cosa que me hubieran rentado mucho más y yo lo tengo muy claro que mi vida era la educación".*

S1: *"Es muy raro, inexplicable el gusto que tengo por enseñar".*

S6: *"Pues, mira, a mí me gustaba de pequeña".*

Como se puede apreciar, el primer nivel de respuestas referidas a razones vocacionales, se enfoca en cuatro profesores, incluido S2, que señalaron, directa y escuetamente, la vocación como la principal razón de su elección profesional (S8: *"Me siento con vocación"*; S9: *"Creo que fue vocación mía, personal"*; S18: *"Vocación, desde pequeño"*).

El segundo nivel, tal como señala S16, se complementa con la respuesta de otro profesor (S2) que agregó:

S2: *"De hecho yo tenía nota para haber accedido a medicina o a ingeniería porque mi expediente académico era bueno, pero la mayoría de mis compañeros se decantaban en mi época por ese tipo de estudios, pero yo como me encantaba ser maestro pude elegirlo..."*.

Es decir, que estos sujetos además nos cuentan la posibilidad que tuvieron para optar a otras carreras "más rentables", pero dada su vocación prefirieron elegir la enseñanza. Además, coinciden en que ambos son maestros de enseñanza primaria. En este sentido, se puede agregar que de los cuatro docentes de la presente investigación que son maestros (S2, S4, S11 y S16), tres (S2, S11 y S16) señalan que la decisión para dedicarse a la docencia, fue la vocación; mientras que S4 reconoce que eligió la carrera por ser la *"más asequible"*. Este caso particular de S4 resulta interesante, pues esta profesora reconoce que siempre tuvo vocación por enseñar pero que sus preferencias académicas estaban relacionadas con la literatura y los idiomas.

Un tercer nivel de respuestas dentro de las razones vocacionales, detalla que la vocación por enseñar ha estado presente desde la infancia (por ej., S6). Este rasgo vocacional es el más frecuente dentro de las entrevistas, donde doce profesores hicieron referencia al origen de su vocación a partir de la niñez:

S2: *"Desde pequeño a mí me encantaba el colegio, me encantaba cómo daban la clase los profesores y yo quería ser maestro".*

S3: *"Desde pequeño tenía esa actitud de enseñar".*

S11: *"Además que de 'chico' yo tenía como esa cosa que te da por enseñarle a las personas...a mis primos..."*

Finalmente, el cuarto nivel hace referencia a un rasgo de la vocación, asumida como un hecho inexplicable, sin razón aparente:

S1: *"Es muy raro, inexplicable el gusto que tengo por enseñar".*

S10: *"Cuando era pequeñita había dos cosas que me encantaban, o bien ser profesora y muchísimo la historia, la geografía o el arte, y la medicina y no sé por qué me habían gustado".*

S17: *"Simplemente me gustaba, no sé yo veía esa profesión y creía que podía ser buena haciéndola..."*

Podemos señalar, por tanto, que la vocación se convierte en una importante razón para tomar la decisión de dedicarse a la educación, aunque en algunos casos, esta vocación por enseñar está ligada más a la necesidad de ser maestro, antes que profesor de secundaria.

Sin duda, que la exploración en esta línea puede proporcionar un refuerzo de la identidad docente dado que las razones de carácter vocacional se ligan íntimamente con las aspiraciones personales del yo íntimo en todas sus dimensiones.

Como señala Pratt (1987), la vocación es un deseo entrañable dirigido hacia lo que el individuo quiere convertirse en el futuro. Desde el punto de vista filosófico, podríamos decir que la vocación resulta salir desde el fondo mismo de la vida humana, entendida como un programa vital en el cual la vida llega a ser lo que es (Ortega y Gasset, 1932). Incluso, desde la psicología se señala que la vocación es una forma de expresar nuestra personalidad frente al mundo del trabajo y del estudio, que se adquiere lentamente conforme vamos teniendo mayor experiencia, madurez y conocimiento (Pérez y otros, 2005).

Por ello, se entiende que la vocación, como concepto que involucra el desarrollo personal y/o profesional, distingue una conciencia o reconocimiento interno de la propia disposición que lleva al sujeto a una conducta o acción para alcanzar el estado deseado. Es más, debe agregarse que la vocación se extiende en todo el discurrir de la existencia (Martínez-Otero, 2007).

La vocación aparece con frecuencia en los diversos estudios que indagan en la profesión docente desde el punto de vista de los mismos profesores. Marchesi y Díaz (2008) comprueban que el 90% de los docentes entrevistados señala que para ser docente hace falta vocación, aunque también revela que los profesores de secundaria tienen menos vocación que niveles previos como la primaria.

En segundo lugar, abordamos otra de las razones importantes que han llevado a los profesores a elegir la docencia. En el despliegue de los resultados se aprecia que la "inspiración" es una razón que se manifiesta en once de los docentes entrevistados, de los cuales siete de ellos reconoce que la inspiración proviene de la familia:

- S3: *"Yo creo que fue por el ambiente, la familia, por ser el mayor de los hermanos, por haber aprendido eso un poco de mi padre".*
- S8: *"Mi tatarabuela era maestra y soy la quinta o sexta generación de maestros y encima mujeres, que muchas estudiaban pero no ejercieron porque antiguamente eso no estaba bien visto y bueno mis abuelos eran maestros, mi tía también".*
- S9: *"Mi madre también es maestra que por ahí puede haber relación".*
- S11: *"Yo me he criado en un ambiente donde ha habido muchos profesores, sobre todo en mi familia y por ahí que nació mi interés por la docencia".*

Es evidente que la inspiración familiar posee una fuerte incidencia a la hora de desarrollar la vocación docente o sencillamente ser la razón para elegir esta profesión.

Así también, un grupo de cuatro profesores manifestaron que la inspiración estuvo ligada a ciertos profesores de su experiencia educativa como alumno:

- S2: *"Desde pequeño a mí me encantaba el colegio, me encantaba cómo daban la clase los profesores y yo quería ser maestro".*

S13: *"Yo también he tenido profesores que me han inspirado".*

S12: *"También ha tenido mucho que ver la enseñanza que tuve de pequeño".*

S20: *"Ha sido la inspiración, por decirlo de alguna manera, de profesores que he tenido".*

La tercera idea que define los motivos para estudiar docencia se refiere a la "oportunidad" que significaba decidirse por esta alternativa. De los veinte docentes entrevistados, ocho docentes manifestaron las ventajas que trae consigo la docencia:

S4: *"Entonces, hablándolo con la familia, decidimos que, porque era una carrera cortita, con la promesa de que yo en cuanto terminara aprobaba mis oposiciones y trabajaba..."*.

S16: *"Porque a mí la educación me gustaba pero yo no podía estudiar, de tal manera que yo no tenía perspectivas de estudiar ninguna, porque yo soy de la época de la dictadura y no había posibilidad a los hijos de gente pobre".*

S9: *"Sabía que era una posibilidad la docencia, una posibilidad de tener un trabajo próximo y opté por ahí..."*.

En este sentido, se puede apreciar que tres fueron las ideas que emergieron al detallar el tipo de oportunidad que manifestaron: 1) duración de los estudios en relación con magisterio (S4: *"carrera cortita"*) y con el CAP (S19: *"era una de las más fáciles y directas"*); 2) oportunidad de movilidad social (S16: *"no había posibilidad a los hijos de gente pobre"*); y 3) proyección laboral, especialmente, teniendo en cuenta la profesión original del docente (licenciatura) con escasas perspectivas de trabajo (S9: *"de tener un trabajo próximo"*; S13: *"...preparar una oposiciones de enseñanza (al menos antes, ya no está igual)...tienes algo seguro"*; S14: *"Es que estudiando filología tampoco es que tuviera muchas salidas laborales"*). La proyección de trabajo descrita fue el tipo de oportunidad más recurrente (seis profesores).

Respecto a la oportunidad laboral que garantiza la docencia, conviene detallar que esta razón debe contextualizarse en los años en que estos profesores tuvieron que decidirse por la docencia. Se entiende que estos profesores vivieron hace más de quince años una situación laboral muy distinta a la que se vive hoy, donde las posibilidades de trabajo se han visto mermadas por las políticas económicas de las última década, por lo que estas motivaciones tal vez no sean significativas en la realidad actual de España.

Según el INE (2014), en España la tasa de paro para los profesionales con nivel de formación de personal docente y ciencias de la educación es de 13,9%, mientras que la tasa de actividad de la población con este nivel de formación es de un 72,2%. Si bien, estos índices están sobre la media nacional (24,4% de paro y 59,6% de actividad), los datos confirman que en el sistema educativo español, no sobran profesores. Es sabido, además que las restricciones en el gasto público han provocado una menor demanda en la necesidad de docentes. Ya decíamos anteriormente (en el apartado "3.3.4. Los profesores de secundaria en Andalucía") que cada año, organizaciones sindicales andaluzas denuncian las condiciones laborales de los profesores, ya que existen serios problemas para los interinos y para los profesores de Formación Profesional (FP) que se quedan sin trabajo debido al aumento del horario lectivo; así como la disminución de profesores en los centros (mientras crece el número de escolarizados) donde la plantilla en la enseñanza pública está retrocediendo a los niveles del curso 2007-2008 ¹⁰⁶.

Finalmente, el cuarto y último aspecto que emerge de las respuestas, en relación a la elección de la docencia, trata de aspectos circunstanciales que determinan que la opción de enseñar se debió más a la casuística que a una convicción propia.

S6: *"Al acabar la carrera, unos compañeros de facultad me regalaron los libros y me puse a estudiar (ja, ja, ja), me puse a estudiar...fue un poco circunstancial además..."*.

S7: *"Terminé la carrera y todo mi grupo de amigos [...]que estudiábamos juntos y realizábamos las prácticas juntos, los informes, pues cuando terminamos la carrera, dijimos, este año va a ver oposiciones, vamos a intentarlo".*

S17: *"No veía esta profesión muy clara y yo pensaba: 'toda la vida encerrada en el mismo instituto con los alumnos' y, sin embargo, esta compañera de dibujo me dijo que no, que no tenía nada*

¹⁰⁶ En el curso 2014-2015 en Andalucía, existe un calendario de movilizaciones para denunciar que más de un millar de profesores técnicos de formación profesional (PTFP) quedarán excluidos de la bolsa de trabajo de la Consejería de Educación de la Junta tras las nuevas exigencias formativas. Se dice que están al borde del despido, ya que necesitan acreditar la realización de un máster oficial o equivalente (con un coste que oscila de 2.000 a 12.000 euros), o estarán fuera de la próxima convocatoria laboral.

Según www.eldiario.es, la Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía "denuncia que la resolución dictada en este sentido por la Junta deja sin margen a más de 1.000 docentes para obtener la formación pedagógica y didáctica. No hay, dicen, 'oferta formativa en este momento', cuando la aplicación del Real Decreto 1834/2008 que requería un mínimo de experiencia docente de 12 meses a fecha de 1 de octubre de 2009 que impone el Ministerio de Educación y acata ahora la Junta andaluza, deja a 'numerosos profesionales con años de experiencia' en una situación 'manifiestamente injusta'". Link disponible en http://www.eldiario.es/andalucia/profesores-interinos-FP-excluidos-Andalucia_0_384961788.html. Fecha de consulta: 7 de junio de 2015.

que ver, que había muchas becas para moverse, que era muy dinámico, como que me picó un poco la curiosidad y cuando volví me empecé a dedicar a estudiar oposiciones".

Estas respuestas también se complementan con aquellos docentes que manifestaron abiertamente que no estaba en sus planes dedicarse a la docencia:

S4: *"...yo quería ser astróloga [...] y cuando terminé el instituto, pues mi ilusión era estudiar literatura".*

S12: *"Yo estudié pensando en que quería ser ingeniero informático porque era una especialidad nueva, tenía mucha perspectiva laboral".*

S15: *"A medida que van pasando los años te das cuenta que las salidas en la facultad de arte son difíciles, a no ser que salgas fuera, es complicado...tienes que tener dinero...y a medida que pasaban los años me di cuenta que una de las salidas era la enseñanza".*

No se puede ignorar esta categoría de respuestas, pues el 50% de docentes manifestaron razones circunstanciales en la decisión de dedicarse a la docencia, lo que deja en evidencia que existe un número importante de docentes que ingresa al aula, sin una identidad plenamente configurada. Entendemos que la identidad docente adquiere mayor potencia cuando su configuración emerge desde la experiencia vital del sujeto a través de los años para terminar modelándose en el contexto propio del aula.

El sistema de formación inicial español para el docente de secundaria (sea a través del extinguido CAP o del nuevo máster) sigue un modelo consecutivo, es decir, requiere de una formación de grado especializada en un área (ciencias, idiomas, literatura, etc.) previa a los estudios pedagógico; a diferencia del modelo concurrente que se caracteriza por los formación exclusiva para la docencia, donde se mezclan estudios de una especialidad con la didáctica propia de la enseñanza (como los maestros de primaria)¹⁰⁷. Lo cierto es que los profesores de secundaria disponen de un modelo que interrumpe el flujo vital de la vocación, donde se deben cursar primero estudios académicos exclusivamente disciplinarios para que, luego de cinco años, se pueda optar por los estudios pedagógicos. Como veremos más adelante, entre otras causas que pueden permitir la coacción vocacional

¹⁰⁷ En la categoría "formación" volveremos a hablar de estos modelos al replicar las conclusiones del estudio de Manso y Martín (2014) que valora la aplicación del nuevo máster para profesores de secundaria, aunque Santos y Lorenzo (2015) perciben una creciente insatisfacción en el diseño de este.

están las condiciones laborales, especialmente a partir del reconocimiento político-social de la profesión.

Cole y Knowles (2001) en su trabajo de campo con profesores mayormente canadienses, detectan que las experiencias infantiles, los modelos docentes tempranos, las experiencias educativas previas y, en menor medida, las personas importantes fuera de la escuela, son fundamentales para la formación de una imagen de sí mismo como docente, por lo que esta perspectiva resulta relevante a la hora de fortalecer la propia imagen docente.

Así, en sus prolíficos estudios de caso acerca de los docentes noveles (Bullough, 1989, 1990, 2005) se detecta de manera estable, una importante influencia en la conformación de las identidades en las primeras experiencias docentes, es decir, en las trayectorias y vidas escolares, así como las influencias familiares. Los primeros profesores dejan marcas y huellas que se resignifican en su paso por la formación inicial y se mantienen durante toda la vida profesional.

Desde el contexto de profesores argentinos, destaca la investigación de Mórtola (2010) que concluye que los futuros profesores portan imágenes de los que estuvieron en sus pasados escolares y que pueden funcionar tanto de manera negativa como positiva: representan el tipo de docente que quisieran ser o en el que detestarían convertirse; así también destacan los estudios biográficos de Alliaud (2000, 2006) acerca de la vida escolar de los docentes, en los que se encontró que había una fuerte presencia de lugares comunes que suelen utilizarse para explicar la elección de la profesión docente. Además, se detectó en los discursos de los profesores argentinos una fuerte necesidad de inserción laboral.

En las diversas investigaciones de carácter internacional realizadas por Tardif y Lessard (2004), que abordan las historias de vida de los profesores, se comprueba que varios profesores hablaron del origen infantil de su pasión y de su opción por la docencia. Además, muchas mujeres hablaron del origen familiar de su elección de carrera, bien porque provenían de una familia de profesores o bien porque esa profesión era valorada en

el medio en que vivían. Otro grupo de profesores se refirió a la influencia de sus antiguos profesores en la elección de la docencia y en su forma de enseñar. Finalmente, Tardif (2004) subraya los testimonios que hablan de experiencias escolares importantes y positivas, como el gusto innato por enseñar desde pequeños.

Si bien la investigación biográfico-narrativa de Veiravé y otros (2006) no se caracterizó por la amplitud del estudio, sí se rescata su profundidad, debido a la utilización de historias de vida para comprender la construcción de la identidad de los docentes de secundaria en Argentina. En esta se confirma que todos los docentes entrevistados coincidieron en que la docencia no fue su primera opción y que las razones de optar por la enseñanza fueron: la situación económica nacional, que impacta en el seno familiar; el desarraigo de la casa paterna; y la referencia al trabajo docente a través de personas significativas. *"Podríamos decir que fue un destino no elegido, una opción no fortuita en la gama de decisiones personales"* (Veiravé y otros, 2006:6).

Finalmente, para Fokkens-Bruinsma y Canrinus (2014) la clave para que el estudiante se defina por la docencia es la motivación, ya que permite reafirmar la decisión del futuro profesor y se mantenga en su puesto. La motivación del profesorado, tanto en educación primaria como en secundaria, se revela como la clave del proceso y también del producto educativo; solo un profesor motivado puede mejorar la motivación intrínseca de los alumnos; además que la motivación del profesor está relacionada con su satisfacción laboral. Esta autora trata de demostrar cómo las razones que motivan la elección la carrera son fundamentales de cara al compromiso del profesor con su desempeño profesional.

Las razones que pueden llevar a plantearse ser profesor pueden ser clasificadas en materiales (estabilidad laboral), profesionales (gusto por una determinada asignatura), o simplemente altruistas (responsabilidad hacia los niños y jóvenes). En sus conclusiones, las autoras se preguntan acerca de los motivos más importantes que hacen elegir esta profesión y sobre la relación que tienen estos motivos con su esfuerzo, la persistencia, la satisfacción, el liderazgo y aspiraciones de desarrollo profesional, felicidad en su trabajo, compromiso profesional y percepción de la autoeficacia (aspectos todos relacionados con el desempeño

profesional). Además, constatan que los aspectos que llevan en mayor medida a elegir esta profesión son la experiencia previa que han tenido y el gusto por trabajar con niños y adolescentes. Si bien es cierto que aparecen ciertas diferencias entre los profesores de primaria y secundaria, en ambos casos la influencia social es el factor que menos pesa en la elección (Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2014).

En resumen, hemos podido apreciar las razones que esgrimen los docentes para decantarse por la enseñanza. Como expusimos, esta subcategoría devela cuatro importantes ideas, cada una con un nivel de frecuencia que se muestra en el gráfico N° 9.

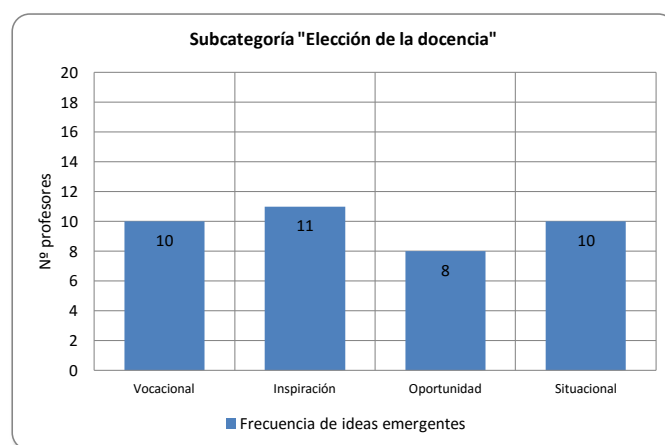


Gráfico N° 9: Frecuencia de ideas emergentes de la subcategoría "Elección de la docencia"

Como decíamos, la inspiración (con once docentes que la mencionaron) es la más importante fuerza motivadora para decantarse por la docencia, mientras que la vocación y el carácter incidental constituyen equilibradamente (diez docentes) otras causas de la elección de la profesión. En menor grado, la docencia vista como una oportunidad para la movilidad social o para la salida laboral, también es un factor que se considera al elegir la docencia.

Además, desde el grupo de discusión N° 1 (G1) también emerge esta subcategoría, considerando que los diálogos dieron cuenta de la falta de vocación que hay en muchos

docentes y en los alumnos que llegan a las prácticas (G1S9, G1S15). Incluso G1S15 no cree que la vocación sea importante para la docencia, ya que tener vocación no siempre implica el gusto por la actividad, ni el gusto por una actividad, implica tener vocación. Esta idea, en cierta medida, explicaría la vocación que afirmó tener la mayoría de los docentes entrevistados pero donde no todos optaron por la docencia como alternativa principal para estudiar.

Por otra parte, destacan que la elección de la docencia no puede considerarse una profesión por descarte, ya que no necesariamente es una alternativa que garantice una salida laboral (tal como lo señala el 30% de los docentes entrevistados), ya que dependerá del momento histórico que se vive. Aquí destacan las escasas expectativas laborales de los años ochenta, similar a la situación que se vive en la actualidad (G1S9 y G1S15), aunque la mayoría de los docentes de G1 reconoce la buena época que les tocó vivir profesionalmente en la década de los noventa.

Con todo, en la figura N° 15, se sintetizan los testimonios más significativos relacionados con cada una de las ideas emergentes.

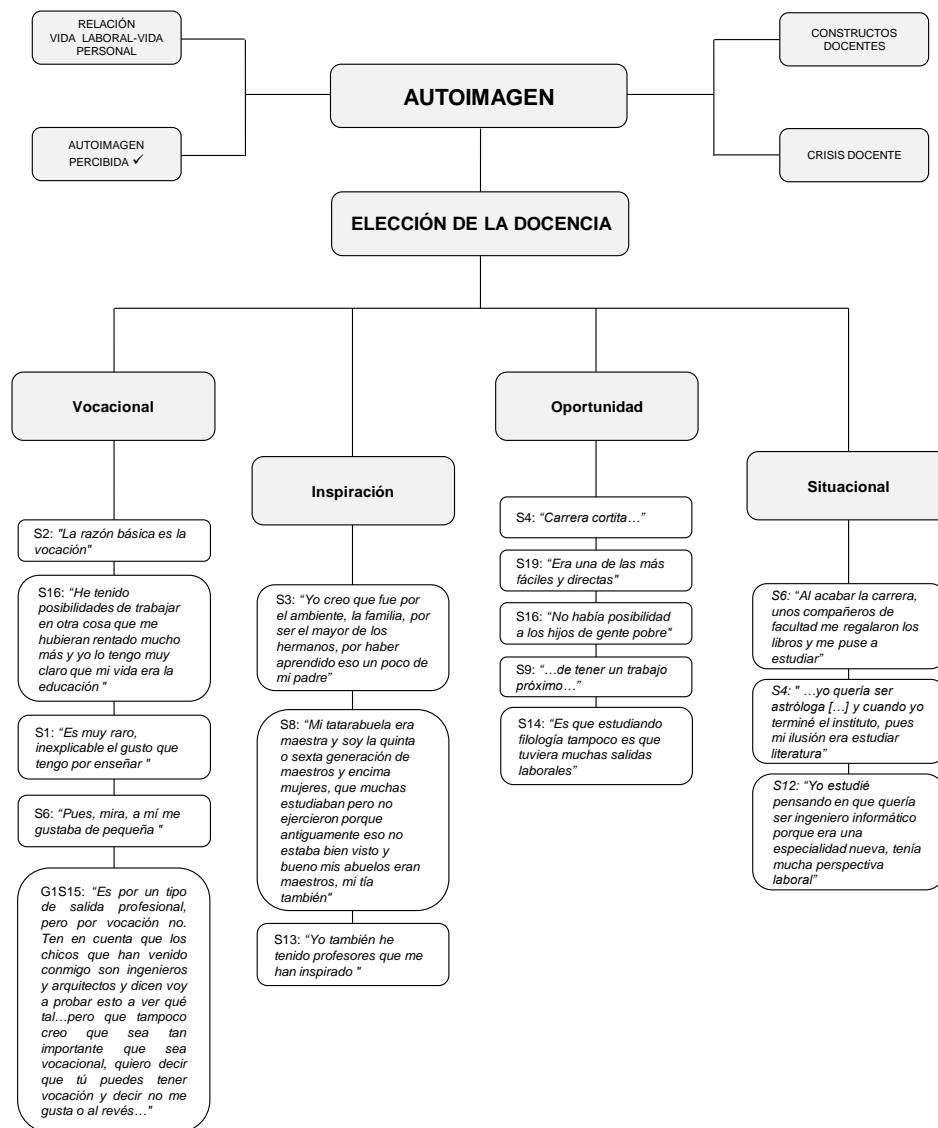


Figura Nº 15: Testimonios significativos de los docentes para la subcategoría "Elección de la docencia"

4.2.1.1.3. Subcategoría: Relación vida laboral/vida personal

Continuando con el análisis de la categoría intrasubjetiva "Autoimagen", hemos querido incorporar en este ámbito, la relación que existe entre la vida personal y la vida laboral. Creemos que delimitar la forma en que afecta al docente su vida personal, o viceversa, la forma en que afecta su vida laboral en su vida personal, nos permite

comprender en mayor medida el complejo interior que asume el profesor frente a la docencia, y con ello esbozar más fehacientemente la configuración de su identidad.

La relación que aquí se propone analizar está orientada, en primer lugar, a determinar si dicha relación permite desconectar la vida laboral de la vida personal. Damos por hecho que siempre existe un grado de relación entre la vida personal de un sujeto y su trabajo, donde esta correspondencia es potencialmente mayor en la docencia dada su naturaleza interpersonal e interactiva y caracterizada por las complejas y múltiples relaciones humanas que se viven a diario.

Se observa que el 100% de los docentes respondió a este constructo, donde seis profesores manifestaron que la relación entre trabajo y vida personal es evidente, pero que logran desconectar en una u otra medida; mientras que catorce profesores señalaron la dificultad para desconectar del trabajo (o desconectar de sus problemas personales).

El logro de la separación entre los dos ámbitos se puede detallar a partir de los siguientes testimonios:

- S2: *"Eres consciente de que aunque a veces tengas problemas personales que te puedan condicionar, pero que eso no debe trascender ni influir en tu práctica diaria, a excepción que te ocurra algo muy excepcional evidentemente [...], pero siempre separo, independientemente que mi situación tenga algún tipo de problema, pero desconecto".*
- S3: *"Aquí estoy dedicado plenamente al trabajo que estoy haciendo, pero cuando estoy fuera, estoy en otro ámbito...solamente intento ocupar el tiempo que necesito para cubrir la parte de dedicación que me ha faltado en el tiempo que estoy en el trabajo...pero intento separarlo radicalmente".*
- S6: *"Creo que lo separo bastante bien. Procuro, sobre todo los días que tienes malos, que no la paguen los chavales, porque al fin y al cabo no tienen culpa".*
- S16: *"Claro que influye mi vida personal en mi vida profesional porque en el fondo yo sé que les estoy transmitiendo valores que son mis valores, pero así y todo desconecto. A estas alturas de mi vida ya no me influye lo profesional...hubo veces que me irritaba, pero a estas alturas no...lo que pasa es ha sido una labor de autoformación y de autocontrol".*
- S19: *"Salgo de aquí y cambio...si no te vuelves 'majareta', je, je...Intento pensar en mis cosas y también planeo mis actividades. Sé lo que tengo que hacer y tengo mi lista de cosas...pero mi vida no es mi trabajo".*

S20: *"Temas psicológicos y demás no me afectan mucho porque yo suelo tomarme las cosas con bastante paciencia [...], con lo cual no me preocupa mucho, no me afecta psicológicamente mucho el trabajo que tengo a diario".*

En todos estos casos, los profesores logran que la docencia no afecte psicológicamente (S20), separar los dos ámbitos (S3, S6) o desconectar con el trabajo (S2, S16 y S19).

Por otro lado, la mayor tendencia observable en esta subcategoría revela que catorce docentes reconocen que la relación entre trabajo y vida personal les afecta en diversas direcciones:

S11: *"Separar la parte profesional de la personal es casi imposible, incluso cuando tienes mucho trabajo pues estás agobiado y no tratas a todo el mundo por igual porque te ves bajo presión...y creo que esa es la parte más difícil".*

S4: *"Me ha llevado a perderme ocasiones con mis hijos por ser profesora que otros padre la viven, por ejemplo, recogiendo las notas...yo estoy entregando las notas, cuando tendría que estar recogiendo las notas".*

S7: *"Ahora discusiones con tu pareja a la hora de salir, en que en ese momento tú no puedes".*

S5: *"Me influye negativamente en la familia, porque no dedico a lo mejor más tiempo a ellos, porque siempre estoy corrigiendo, nos pasamos, no solo yo, nos pasamos el día corrigiendo".*

A partir de los testimonios recogidos, se observa que la influencia que ejerce la relación "vida personal/docencia", afecta tanto a nivel personal, como al entorno privado más próximo, representado en los hijos, la pareja o la familia en general. De estos catorce profesores, once de ellos describieron sucesos referidos a sí mismos donde se evidencia la íntima relación entre los dos ámbitos (ej.: S15: *"Cuando estoy mal, es que no lo puedo evitar, me cuesta mucho y los chicos lo notan rápidamente"*; S18: *"Intento desconectar, pero es muy difícil sobre todo cuando hay problemas de disciplina"*).

Así también de estos catorce docentes, cinco describieron adicionalmente la problemática que genera la relación con los hijos debido al trabajo (S1: *"...al punto de no poder decidir cuándo tener un hijo [...], ya que cada mes estás en un centro diferente, es que no te puedes plantear ni tener un hijo"*), cuatro mencionaron a su pareja (S1: *"Primero*

tenemos oposiciones, pues un montón de meses que estuve encerrada estudiando, luego nos cambiaron el temario, luego una preparadora que te lleva un dinero, tu carácter, pues, te vuelves más agria, tu relación con tu pareja son más tirantes, o sea, que es duro") y un docente (S5 ya citado) mencionó a la familia en general.

En el gráfico N° 10 se pueden apreciar las ideas emergentes que se han detectado, junto con las frecuencias observadas:

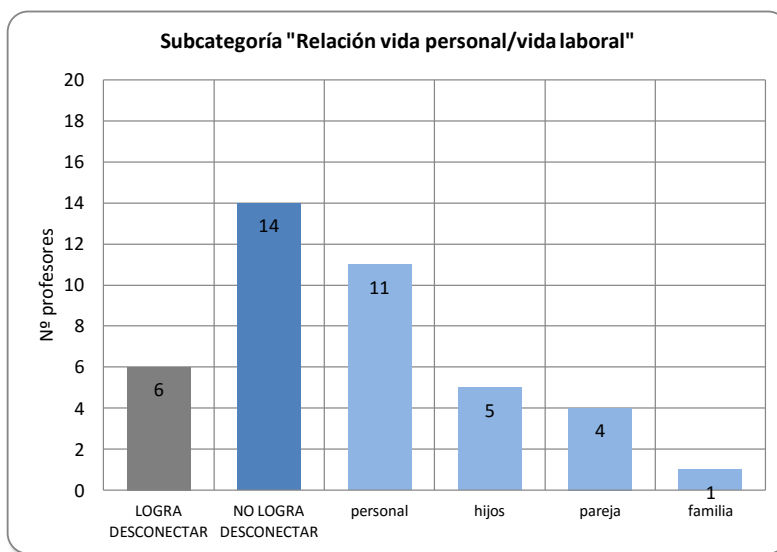


Gráfico N° 10: Frecuencia de ideas emergentes de la subcategoría "Relación vida personal/vida laboral"

Estos datos nos muestran la cantidad de profesores que "logra desconectar" (en gris) y aquellos que "no logra desconectar" (en azul). Además, se detalla en esta última categoría de respuestas, las frecuencias que obtuvieron los agentes (en celeste) que se veían afectados al no lograr desconectar. De hecho, algunos docentes reconocieron más de un agente

afectado al no lograr desconectar (por ejemplo, S5: familia, hijos; S7: personal, pareja; S10: personal, pareja, hijos)¹⁰⁸.

Estas experiencias personales y familiares influenciadas por la particular naturaleza de la docencia, generan un impacto muchas veces negativo para los docentes, lo que se puede traducir en un malestar permanente, en un autoimagen distorsionada o en sentimientos negativos respecto de las condiciones de vida a nivel personal y laboral. En un reciente estudio de carácter longitudinal, Anaya y López-Martín (2014:105) describieron cómo la dimensión "condiciones de vida asociadas al trabajo" experimentó, entre los profesores españoles en estudio, un importante retroceso de satisfacción en un período de diez años (2002-2003/2012-2013). En concreto, la faceta con mayor caída (20%) fue "la disposición de suficiente tiempo para la familia"¹⁰⁹.

En esta misma línea, Giadrosic (2002:77) señala que el tiempo que dedica el profesor a compartir con su familia, es casi una ilusión. Cree que lo que logra hacer es vida familiar:

"Pero la verdad es que muchas veces la familia del docente sólo recibe un visitante cansado, que pide que no lo molesten porque tiene que trabajar y que cada cierto tiempo se plantea el deber de conversar con sus hijos o su pareja, aún cuando lo que verdaderamente desearía es dormir. Si algunos logran tener aún la intuición de que deben defender la integridad de su vida afectiva y familiar a todo trance, deben hacerlo a costa del sacrificio de deberes docentes o quehaceres pendientes, lo que contribuye a aumentar el estrés o a disminuir su autoestima profesional".

Un importante estudio en el que participaron más de 300 docentes de Inglaterra (Day y otros, 2003) exponen largamente los testimonios que dan cuenta del cansancio que

¹⁰⁸ De ahí también que la suma de recurrencias de los cuatro tipos de agentes afectados (21), no sea igual al total de profesores que no logra desconectar.

¹⁰⁹ Este mismo estudio comprueba que en profesoras mujeres, la insatisfacción por el tiempo disponible para la familia es mayor que la de los profesores hombres. Los objetivos de nuestro estudio, en general, no discriminan en base al género, aunque estamos conscientes que se pueden sacar interesantes conclusiones en una investigación de este tipo con perspectiva de género. Según los datos recogidos en la presente investigación, para la subcategoría "Relación vida personal/vida laboral", no se observan patrones significativos que correlacionen el género y la influencia negativa de esta subcategoría.

genera la jornada laboral, así como la dedicación de tiempo fuera del trabajo, provocando serios problemas familiares por no pasar más tiempo con la pareja o con los hijos.

A su vez, Huberman y Vandenberghe (1999) detectaron que los problemas asociados al "burnout" provienen, en muchos casos, por el desequilibrio entre la vida personal y laboral¹¹⁰. Por ello, Day y Gu (2012) defienden la idea de climas profesionales adecuados donde se promueva la realización del trabajo, pero también de los objetivos propiamente familiares. Esto ayudaría a estabilizar las tensiones trabajo/vida personal *"para así sostener su compromiso, su resiliencia y su capacidad de enseñar a pleno rendimiento"* (Day y Gu, 2012:103).

Lo que sí consideramos oportuno añadir es que dentro del análisis de la influencia que genera el ejercicio de la docencia ("no logra desconectar"), cuatro profesores matizaron sus respuestas y agregaron un componente positivo a dicha relación. Por ejemplo, S8 señala que esa influencia por muy estrecha y determinante que sea, no tiene por qué ser negativa:

S8: *"Me cuesta separar ambas cosas, yo creo que la vida profesional también te marca tu vida personal [...], pero no me influye de manera negativa..."*.

Así también S4 reconoce los problemas que ha tenido como madre, pero a la vez, rescata las ventajas que conlleva la experiencia maternal:

S4: *"En cuanto a mí de ser madre y tener hijos, me ha quitado tiempo, me ha llevado a perderme ocasiones con mis hijos [...]. Pero, al contrario, ser madre me ha ayudado a entender mejor a mis alumnos...después que si me han afectado los problemas que yo he tenido cuando yo he llegado a casa, pues sí! "*.

O como señalan S10 y S9:

S10: *"Muchas cosas de las que hace ahora mi hija me ayuda a entender al alumnado [...]. Mi marido también se dedica a la enseñanza, entonces yo también aprendo"*.

S9: *"Mi pareja también es profesor, entonces los dos tenemos un contexto parecido por lo que nos llevamos a casa los temas y las soluciones y las búsquedas las compartimos... "*.

¹¹⁰ Ya en 1983, McGrath argumentaba que el malestar laboral estaba relacionado con la diferencia producida por las expectativa de roles, por ejemplo, los roles familiares v/s los roles del trabajo.

Estos matices pueden ser claves a la hora de detectar el compromiso profundo hacia la docencia. En efecto, en la investigación de Huberman (1993) se pueden observar testimonios de docentes que señalaban que a pesar de las complejas circunstancias familiares producto de la docencia, no habían afectado ni sus creencias, ni su compromiso en sus relaciones educativas.

En resumen, se puede constatar en esta subcategoría que el 70% de los docentes reconoció que no logra desconectar con el trabajo, lo que ocasiona diversos problemas a nivel personal, familiar, conyugal y/o maternal. El malestar que puede llegar a producir la influencia de la docencia en la vida personal, tiene su asidero en la síntesis de las siguientes ideas emergentes:

- *"No poder decidir cuándo tener un hijo".*
- *"Tu relación con tu pareja son más tirantes".*
- *"Perderme ocasiones educativas importantes de mis hijos".*
- *"No dedico más tiempo a mi familia".*
- *"Siempre estoy corrigiendo".*
- *"Te llevas el trabajo a casa".*
- *"Te llevas los problemas a casa".*
- *"Hay problemas que te afectan, son muchos niños".*
- *"Te descuadra mucho la vida".*
- *"Piensas todo el fin de semana cómo solucionar un conflicto".*

Se recuerda que del total de docentes que manifestó "no desconectar" con el trabajo, un 30% señaló que esa íntima relación no es necesariamente negativa, ya que de esas experiencias pueden permitir enriquecer la experiencia docente.

Finalmente, se destaca que el 30% del total de los docentes entrevistados declaró que logra desconectar del trabajo, logrando separar los problemas laborales del ámbito personal y familiar.

A través de la figura N° 16, podemos observar una síntesis de las ideas y testimonios emergentes respecto a esta subcategoría.

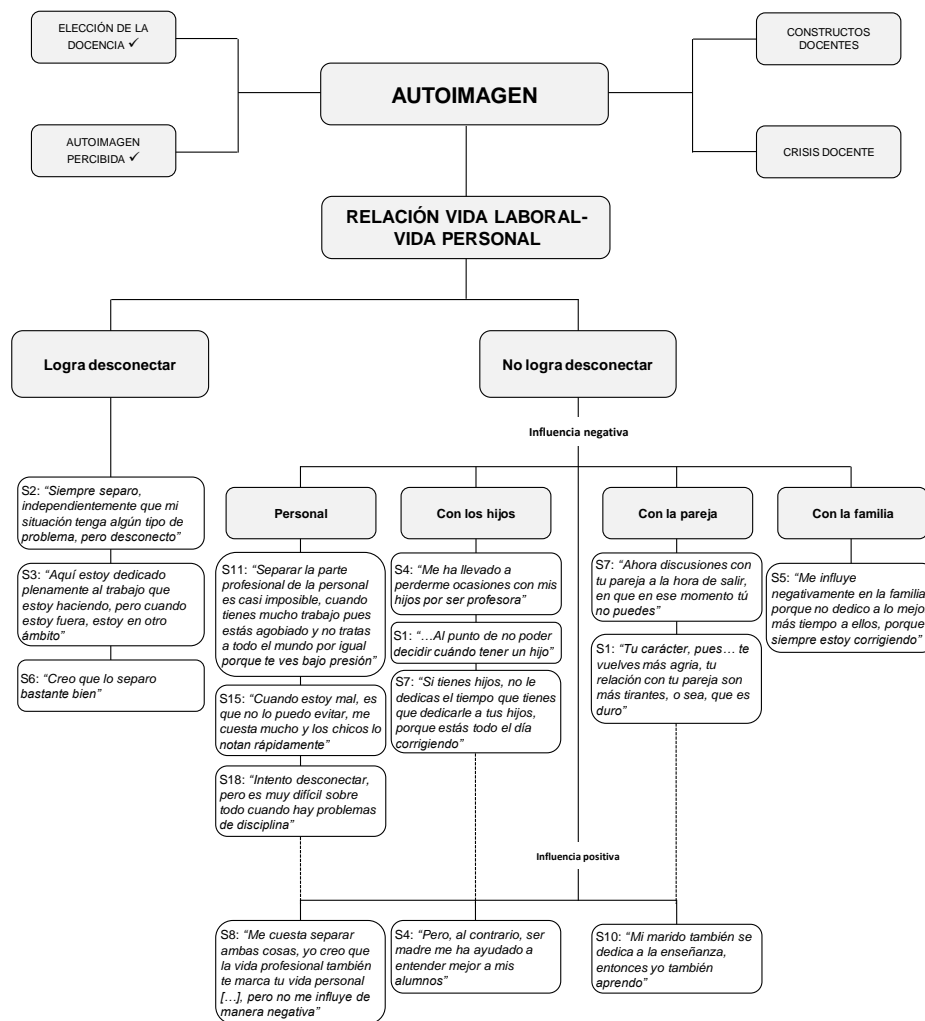


Figura N° 16: Testimonios significativos de los docentes para la subcategoría "Relación vida laboral-vida personal"

4.2.1.1.4. Subcategoría: Crisis docente

Continuando con el análisis de la categoría intrasubjetiva "autoimagen", consideramos fundamental abordar los períodos o momentos de crisis personales de los docentes, producto del ejercicio de la docencia. Es evidente que las experiencias laborales a nivel de la enseñanza en general y de secundaria en particular, dejan una huella en la impronta personal del docente, que condiciona la configuración de una imagen de sí mismo en una u otra dirección.

Ya es sabido que las crisis docentes han sido ampliamente abordadas desde múltiples perspectivas. El consenso visible en estos estudios e investigaciones es que la docencia en la época contemporánea, carga con una serie de problemáticas que se heredan por la naturaleza misma de la profesión, así también que hay indicios evidentes que el nuevo contexto global y local (económico, cultural, social, legal) ha potenciado las amenazas propias del ejercicio de la docencia y ha creado nuevos retos ante escenarios complejamente diversos y cambiantes.

Recordemos que Dubar (2002) sostiene que la crisis identitaria es el resultado de conflictos biográficos vinculados con procesos sociales, donde hay un cuestionamiento radical de un sistema de creencias, de definiciones (insostenibles, ilegítimas o negativas), provocando en diversas ocasiones, un sentimiento de injusticia. Muchas de estas crisis, están asociadas a crisis económicas y sociales.

En esta línea, las ideas nacidas a la luz de las entrevistas dejan de manifiesto una serie de problemáticas que se detallan a continuación y que fueron aportadas por el 100% de la muestra.

El primer contraste que se rescata, describe tres tipos de respuestas: 1) "Sin crisis", donde se manifiesta no haber poseído ningún tipo de crisis en la trayectoria personal docente; 2) "Crisis pasajeras", donde se reconocen problemas en situaciones puntuales y que no han tenido mayor efecto en la práctica docente; y 3) "Crisis", que agrupa a los

docentes que manifestaron abiertamente haber pasado una crisis laboral o están viviéndola actualmente.

La frecuencia de respuestas en esta línea, se puede apreciar en el gráfico N° 11 que se expone a continuación.

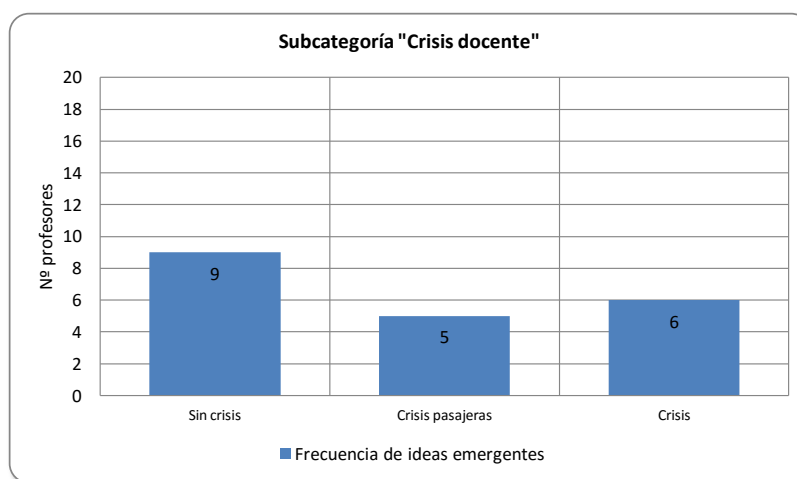


Gráfico N° 11: Frecuencia de ideas emergentes de la subcategoría "Crisis docente"

Con estos resultados se puede señalar que el 45% de los docentes entrevistados manifestó no haber pasado nunca por una crisis profesional:

S2: *"Nunca, nunca, ni a principios ni al final".*

S7: *"Empecé con 22 años, entonces pues no...ninguna crisis...y doy gracias a dios que nunca he tenido algún problema grave".*

S7: *"No...una vez que me he dedicado a ello, la verdad es que lo he tenido claro y no he tenido ninguna crisis".*

S16: *"Para nada..."*.

S8: *"No...llevo poco tiempo entonces yo pienso que ahora mismo...no".*

Estos testimonios reflejan un número importante de docentes que manifiestan no haber tenido mayores problemas al ejercer la docencia. Tampoco dejan entrever experiencias negativas mínimas que pudieran haber ocasionado problemas puntuales.

En el gráfico N° 11, se puede observar, además que cinco docentes (25%) manifestaron haber tenido alguna crisis pasajera. Veamos algunos testimonios:

- S6: *"Momentos en los que llegas a casa y dices ¡es que yo no sé hacer esto!, ¡es que yo no valgo para esto! ¡voy a hacer otra cosa! Pero te dura media hora".*
- S11: *"...Es verdad que hay días que llegas a casa un poco más desmotivado porque crees que no has sido capaz de transmitir, pero son picos concretos y no afecta a la primera idea de trabajar como profesor..."*
- S12: *"Prácticamente, los últimos años, no crisis digamos, sino de cuestionarte un poquito qué es lo que estoy haciendo, porque ves por ejemplo, que tienes poco reconocimiento..."*
- S15: *"He tenido momentos y este año he tenido momentos muy duros, ha sido muy duro pero por la cantidad de trabajo no por otra cosa, ni por los chicos...algún mal rollo con algún compañero en un momento determinado por discusiones".*

Se percibe en estos casos, el reconocimiento de problemáticas puntuales, que han llevado a algunos a pensar por breves momentos en dejar la docencia (S6); a sentirse desmotivado por no ser capaz de transmitir en una clase (S11); a cuestionarse la propia práctica a raíz del poco reconocimiento (S12); o a tener momentos difíciles por relaciones entre pares (S15). El carácter transitorio de las sensaciones negativas que experimentan estos docentes son fundamentales para mantener un nivel de satisfacción y motivación apropiados, a pesar de la experiencia vivida.

El tercer nivel de respuestas que se aprecia en el gráfico N° 11 está relacionado con la presencia de "crisis" en la trayectoria docente, donde seis profesores (30%) reconocen haber pasado por episodios críticos en el ejercicio de su trabajo.

- S1: *"La tuve el año pasado pero por fue por el centro donde me tocó".*
- S3: *"Sí. El cambio de la LOCE... Hubo un periodo que fueron los 2-3 primeros años de adaptación que fueron muy complicados, al planteamiento incluso de cambiar de actividad".*
- S4: *"¿Es decir que lo quiero dejar y hacer otra cosa? Siempre".*

S10: *"Sí...he tenido que estar de baja, hace 7 años y no podía volver a ese instituto".*

S17: *"Mucho...de hecho precisamente la crisis la estoy teniendo ahora".*

S19: *"Crisis profesional pues sí alguna vez que me llevé algún sofocón [...] y he dicho, uf, esto no lo puedo hacer yo, no puedo seguir para adelante, pero también en ese tipo de casos digo: 'tengo que ir mañana porque si no voy mañana ya no vuelvo a ir nunca'".*

No debe pasar inadvertida esta frecuencia que revela episodios significativamente negativos, cuyos efectos han generado la posibilidad de plantearse dejar la docencia (S3, S4); detectar crisis recientes como la que expresa S1; o reconocer estar pasando por una crisis actual (S17).

Con el fin de enriquecer el análisis creemos oportuno profundizar en algunos relatos que nos proporcionan detalles de algunas experiencias críticas vividas por estos seis docentes, de las cuales se pueden extraer ideas acerca de las causas que provocaron dichas crisis.

Por ello, a través de la tabla N° 4, se pueden apreciar en toda su dimensión las descripciones detalladas de los docentes que han vivido situaciones críticas, y que se encuentran agrupadas según lo siguiente:

| SUJETO | AÑOS DE EXPERIENCIA | CAUSAS | CIRCUNSTANCIAS DECISIONES | ESTADOS EMOCIONALES | EPISODIOS CRÍTICOS |
|-----------------|---------------------|---|---|---|--|
| S1 PAQUI | 5 años | -Centro marginal - Tipo de alumnos | - Enfrentar la situación y seguir adelante. | - “Yo era de subirme al coche y llorar”. - “Cada vez que llaman, me pongo a temblar”. | - “La tuve el año pasado pero por fue por el centro donde me tocó. Siempre que estás en centros específicos de barrios marginales lo he pasado mal”. - “Te daban una patada a la puerta, se ponían arriba de la mesa a bailar, calentaban el bocadillo y se lo comían en clase...yo que sé...es otro mundo...”. |
| S3 RAFAEL | 26 años | - Reforma LOGSE | - Pensar en dejar la docencia. | X | - “Un grado de insatisfacción permanente por parte de los chavales a cualquier tipo de propuesta. Los chavales de primaria venían cada vez con menos formación, con niveles menores de exigencia. Los chavales pasaban de curso independientemente de sus capacidades y entonces algunos llegaron aquí esperando que se les estuvieran un poco como entretenidos”. |
| S4 MARGA | 17 años | - Razones personales | - Pensar en dejar la docencia. - No pienso dejarlo por la naturaleza de la profesión, sino porque me gusta hacer cosas nuevas. | - “No tienes fuerzas”. | - “Estoy desde los 23 años metida en un aula...salí de un aula y metí en un aula, eso ha sido mi vida, y después hay épocas en que tú estás mal pero por factores externos y no tienes fuerzas para entrar en una clase”. |
| S10 MARÍA | 24 años | - Tipo de alumnos | - Retirarse un año. - Lo terrible fue volver. | - “No estaba bien psicológicamente”. - “Era horroroso entrar a clases”. - “Vergüenza ante mis compañeros”. - “Sensación de fracaso con mis compañeros”. - “Ahora yo lo cuento, pero para mí fue terrible...”. | - “El desencadenante fue un niño que no paraba y me acuerdo que lo sacó de la clase y le dije que se iba a quedar sin recreo y reventó la puerta de la sala de clases y se puso muy violento”. - “Me costaba mucho entender la problemática de cómo habían perdido los valores los alumnos, los valores que antiguamente nos transmitían por educación, y ahora en cambio te vienen alumnos que no tienen educación”. |
| S17 IRENESOL | 3 años | -Tipo de alumnos -Razones personales - Paro | - Pensar en irse afuera a trabajar. | - “He estallado un poco ahora”. | - “Para mí la situación de aula es cada vez peor, porque te encuentras con alumnos que no tienen motivación y ninguna educación, y que si intentas hacer algo, te sale al revés, y los padres no te apoyan, y entonces qué hago, tengo que dejar que el niño me insulte en la cara, bueno pues nada, que me insulte”. - “También ha coincidido por una situación un poco personal, porque llevaba mucho tiempo parada y estaba planteándome pensado en irme a afuera a trabajar, entonces supongo que se ha mezclado un poco todo eso...tengo treinta años, no tengo trabajo, la situación del país es horrible, se ha acumulado todo”. |
| S19 NIEVES | 24 años | - Tipo de alumnos - Escaso apoyo directivo | - Enfrentar la situación y seguir adelante. | - “Me he sentido defraudada”. | - “Alguna vez que me llevé algún sofocón y he dicho: ‘Esto no lo puedo hacer yo, no puedo seguir para adelante’. Pero también en ese tipo de casos digo, ‘tengo que ir mañana porque si no voy mañana ya no vuelvo a ir nunca’ Todo esto han sido en un momento de tensión, donde he tenido alumnos muy malos”. - “Cuesta realizar tu trabajo cuando tú no tienes un apoyo del equipo docente”. - “Por ejemplo, algún niño me ha dicho: ‘te voy a partir la cara’ y digo ‘me puede partir la cara’, pero la dirección del centro no te puede decir: ‘Es que este chaval no es serio’”. |

Tabla N° 4: Detalles testimoniales acerca de las experiencias de crisis docente

En esta tabla se exponen detalles específicos de cada docente que ha vivido una crisis docente. Se incorporan los años de experiencia, las causas que originaron la crisis, las circunstancias o decisiones que emergieron en el momento, los estados emocionales experimentados y una descripción más detallada de los incidentes que ocurrieron.

A partir de ello, se puede señalar en primer término, que hay ciertos indicios de una correlación entre los años de experiencia docente y las crisis propiamente tal, dado que el 50% de los docentes que ha experimentado alguna crisis, se encuentra en el rango "20-29 años de experiencia docente"¹¹¹. El 50% restante está repartido en: un profesor en el rango "0-4 años de experiencia docente"; un profesor en el rango "5-9 años"; y un profesor en el rango "10-19 años".

Los pioneros trabajos de campo de Sikes, Measor y Woods (Sikes, 1985; Sikes y otros, 1985); y las de Huberman y sus colaboradores (Huberman y otros, 1993; Huberman y Vanderberghe, 1999); como también las investigaciones más recientes de Day, Sammons, Stobart, Kington y Gu (Day y otros, 2007; Day y Gu, 2012) han propuesto la posibilidad de ajustar las trayectorias individuales de los docentes a modelos tipológicos, donde la edad, la experiencia y el desarrollo profesional están estrechamente ligados.

En el caso de la propuesta de las investigaciones de Huberman y otros (1993)¹¹², la frecuencia observable en relación a los períodos de crisis y experiencia docente ubicaría a cinco de nuestros profesores en la "fase N° 4) Serenidad/conservadurismo" que permitiría explicar, en términos genéricos, las variables que han entrado en juego en esta etapa docente, ya que estaría marcada por replanteamientos, interrogantes y cuestionamientos sobre el futuro laboral.

Sin embargo, hemos de advertir que para nosotros tipificar las conductas de los docentes en fases predefinidas para explicar las causas de las crisis o para comprender el contexto psico/socio/profesional del docente puede parecer arriesgado. Si bien, Huberman (1993) nos advierte que estas fases no son lineales y que sólo le sirven para explicar las

¹¹¹ Los rangos de años de experiencia docente y su aplicación al total de la muestra está descrito en el capítulo "3.7.1.3. Experiencia docente" y están fundados en los cortes propuestos por las organizaciones internacionales como la OCDE o la UNESCO.

¹¹² Muchos autores coinciden en el eco que ha tenido el trabajo de Huberman y otros (1993), al investigar sobre la vida docente a más de 150 profesores suizos. A partir de allí, establece una propuesta de modelo de desarrollo del profesorado de cinco fases: 1) Inicio de la carrera (1-3 años: inducción, socialización, entusiasmos); 2) Estabilización (4-6 años: consolidación, construcción de la identidad, maestría pedagógica); 3) Diversificación/cuestionamiento (7-25 años: cambio, activismo, innovación, replanteamiento del futuro); 4) Serenidad/conservadurismo (25-35 años: tranquilidad, equilibrio, estancamiento); y 5) Preparación a la jubilación (35-40 años: progresivo abandono de tareas, retirada).

coincidencias y diferencias en la biografía de los profesores, no creemos apropiado catalogar al docente en un circuito de fases ya categorizadas, ya que los comportamientos, actitudes, reacciones y decisiones frente a una crisis docente, dependerá de un sinnúmero de variables, desde las históricas, culturales, económicas, políticas, hasta aquellas que se insertan en el microcontexto del docente (personalidad, socialización, autoimagen)¹¹³.

Así, no podemos omitir la crisis de S17 (fase de inicio de la docencia) y entender sus propias motivaciones y sus propias desmotivaciones en su corta experiencia laboral (3 años), a partir de las influencias del contexto económico del país y del tipo de alumnos a los que tiene que enfrentar, que la han llevado a pensar en dejar la docencia. O también la corta experiencia de S1 (5 años, fase de estabilización) donde también expone dificultades con el tipo de alumno al que educa, como con las condiciones de trabajo de un centro educativo marginal.

En segundo término, se rescatan las causas que han originado estas crisis y que podemos apreciar mejor en el gráfico N° 12:

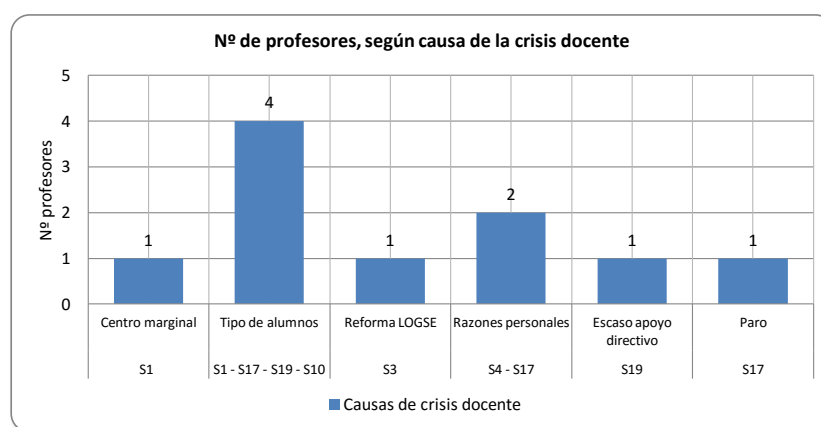


Gráfico N° 12: Causas de las crisis docentes e identificación de profesores, según respuestas emergentes

¹¹³ Al respecto, Day y Gu (2012) realizan un análisis crítico de las propuestas de Huberman agregando el carácter dialéctico de las trayectorias profesionales docentes, que deben incluir además compromisos de carácter cognitivo, emocional, personal y moral. Sin embargo, es un continuismo tipológico, ya que también propone una clasificación de las etapas profesionales por las que pasa un docente.

Aquí podemos observar las diferentes razones que argumentaron los seis profesores que han pasado o tienen una crisis. Algunos docentes manifestaron más de una razón para explicar el estado crítico vivido. S1, por ejemplo, reconoce que las causas de sus problemas han sido el tipo de centro donde le ha tocado trabajar, caracterizado por la marginalidad, y junto con ello, el tipo de alumnos que tuvo que atender:

S1: *"Siempre que estoy en centros específicos de barrios marginales lo he pasado mal [...]. Y eran los niños...uno que está acostumbrada...mmm, no sé, es que son, no es por desprestigiar, son niños que viven en la calle, son gitanos, entonces es como intentar educar a una persona que luego se pegan en clases 6 horas y las 18 restantes están en la calle...es como intentar ir contracorriente, no sé...lo pasé muy mal...fue muy duro..."*.

Así también S17 argumenta las causas de su crisis docente, relacionadas con el tipo de alumnos (generalmente conflictivo), estar en paro y razones personales. Por su parte, S19 también alude al tipo de alumno, agregando la falta de apoyo directivo como una nueva causa.

Según las conclusiones del estudio longitudinal a gran escala realizado por Day y colaboradores (2007), a partir de los análisis de las experiencias y trayectorias profesionales de más de 300 docentes, se detectaron acontecimientos críticos, relacionados con influencias clave que determinaban el grado de compromiso de los profesores permitiendo descubrir la inquietudes primordiales de los docentes. Los investigadores reconocieron cuatro categorías distintivas, llamadas influencias críticas, a saber: personal (vida fuera de la escuela), alumnado (característica y actitudes), entornos de práctica (factores internos del centro) y política (políticas de gobierno).

Con ello, se puede percibir una correspondencia con las conclusiones de Day y colaboradores (2007) dado que las causas que nuestros docentes manifiestan son similares. Existen causas evidentes que son necesarias atender pues provocan que el individuo apueste por determinadas acciones que, a su vez, los conducen en determinadas direcciones y acaban teniendo consecuencias para la identidad.

Según lo observado en la tabla N° 4, estas decisiones son visibles en los testimonios donde tres profesores manifestaron abiertamente en pensar dejar la docencia (S3, S4 y

S17); un profesor reconoció que tuvo que retirarse un año de las aulas, además de reconocer la difícil situación de tener que volver al mismo centro (S10); mientras que dos docentes decidieron enfrentar la situación y seguir adelante por sus propios medios.

En cuarto término, ha resultado interesante rescatar, de cada narrativa que lo permitiera, los estados emocionales, las sensaciones o los sentimientos que rodearon las crisis. Todo ello, ya que las emociones son parte de la proyección intrasubjetiva del docente, así como actúa muchas veces como condicionante de la personalidad, del carácter, de las decisiones que debe tomar, en suma, esas emociones forman parte de la identidad que se fraguando a nivel docente.

En la figura N° 17 se pueden apreciar un breve extracto de las emociones presentes en cada uno de los profesores:

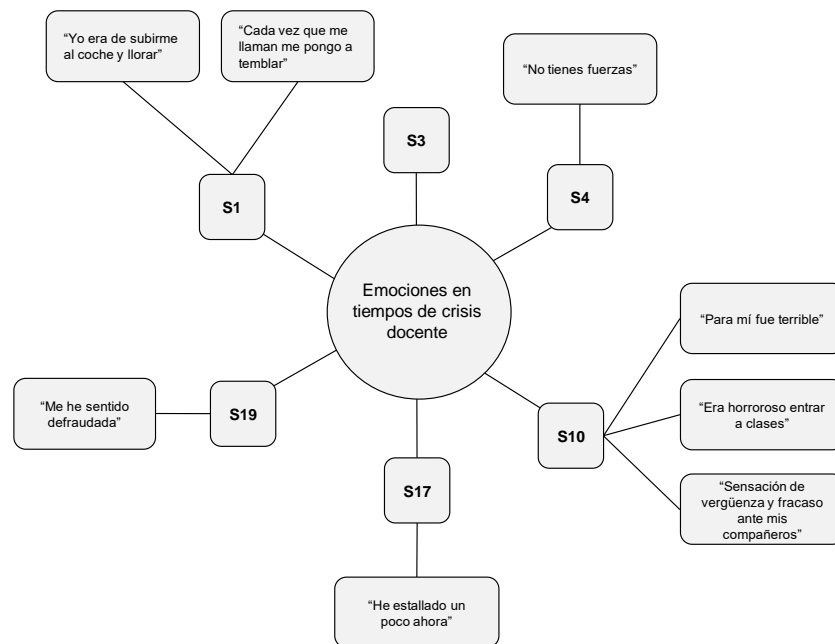


Figura N° 17: Esquema de las emociones enunciadas en profesores con crisis de identidad

Ya destacábamos la importancia de esta dimensión humana y la necesidad de dar voz a las expresiones emocionales más profundas, sobre todo aquellas que emergen de situaciones difíciles. No es nuestra intención teorizar ni clasificar los tipos de emociones presentes, pues se alejaría de nuestro objetivo de estudio, pero sí es posible detectar ciertas huellas sensitivas ("*era horroroso entrar a clases*"), estados de ánimos ("*he estallado un poco ahora*"), sensaciones ("*no tienes fuerzas*"), imágenes ("*era de subirme al coche y llorar*"); estados emocionales más profundos ("*me siento defraudada*", "*sensación de vergüenza y de fracaso*") e, incluso, un docente (S3) que no expresó ningún tipo de eco emocional¹¹⁴.

Estos atisbos no son tan disímiles de los hallazgos recogidos en diversos estudios de campo. Por ello, no es raro encontrar similitudes con las conclusiones de Sutton y Conway (2001) quienes reconocen, en 56 profesores de Ohio, la aparición de emociones negativas frecuentes, como la ira o la frustración¹¹⁵.

Kelchtermans (1996) concluye su investigación, otorgando atención al estado de ánimo de vulnerabilidad que observó en profesores de Bélgica; Bullough (2005), en este sentido y luego de estudiar una muestra de más de 100 docentes en Utah, defiende la idea que la enseñanza es un ejercicio diario de la vulnerabilidad producto de un entorno adverso, exigente e incierto. Jeffrey y Woods (1996) detectaron en docentes ingleses "ansiedad", "vergüenza", "duda", "frustración", "ira".

Pena y Extremera (2012) trabajaron sobre una muestra de más de 240 profesores Málaga, en la que sus datos indagan en profundidad la inteligencia emocional percibida, así

¹¹⁴ En los últimos años, una serie de artículos sobre la formación del profesorado se han centrado en varios aspectos de la vida emocional de los docentes (Hargreaves, 2000b; Lasky, 2000; Day y Leitch, 2001). Estos investigadores apuntan a la centralidad de las emociones en la vida de los profesores y han comenzado a desarrollar marcos teóricos para comprender el papel de las emociones en la enseñanza. Por ejemplo, Hargreaves (2000a) desarrolló el concepto de geografías emocionales y la relación de cercanía y distancia como manifestación de las experiencias emocionales. Una conclusión interesante en la que concuerdan estos autores es que los docentes pueden tener muchos episodios emocionales en un solo día, pero ninguno de ellos pueden ser particularmente relevante una semana más tarde a pesar de que eran importantes en ese momento.

¹¹⁵ En esta investigación, cuya metodología fue el diario de vida, se detectó, entre otras cosas, que los docentes experimentaban tres veces más "frustración" que "ira" y que estas emociones aparecían con más frecuencia al inicio y al término de la jornada escolar.

como el grado en el que los profesores podrían estar quemados, detectando agotamiento y despersonalización.

Esto puede ayudar a atender al despliegue de los estados de ánimo y a la potencial gestión que puede derivar de ellas, según las particulares características de cada profesor, ya que ante las emociones nos encontramos con una poderosa herramienta para decidir convenientemente en situaciones complejas.

Finalmente, en el apartado "episodios críticos" se rescatan los relatos detallados acerca de la situación crítica vivida:

S1: *"Te daban una patada en la puerta..."*.

S3: *"Un grado de insatisfacción permanente por parte de los chavales..."*.

S4: *"Salí de un aula y me metí en un aula, eso ha sido mi vida..."*.

S10: *"Reventó la puerta de la sala de clases y se puso muy violento..."*.

S17: *"Tengo treinta años, no tengo trabajo, la situación del país es horrible..."*.

S19: *"Un niño me ha dicho: '¡Te voy a partir la cara...!'"*.

Es palpable el alto nivel crítico de los incidentes que describen los docentes. Desde actitudes violentas hasta desmotivación extrema de los alumnos, que se conjugan con el despliegue emocional descrito anteriormente.

Lo que nos interesa es profundizar en el entramado narrativo de cada docente para describir desde su misma realidad, la configuración dialéctica de su identidad. Nuestro interés es dejar evidencias de que las crisis docentes se pueden originar por el tipo de alumnos conflictivos a los que enfrentan, por las condiciones de trabajo de los centros educativos marginales, por reformas legales desvinculadas entre sí y de la realidad social, por la situación económica del país, por el escaso apoyo a nivel directivo, y por qué no, por razones personales que se escapan a los análisis educativos.

La idea es entender que las crisis docentes se pueden gestionar a partir del replanteamiento de las causas que las originan. Detectar las razones por las que un docente

no es capaz de enfrentar a alumnos conflictivos; analizar los recursos humanos y materiales existentes en centros marginales, determinar con antelación el impacto que puedan tener cambios estructurales en el sistema educativo o definir el nivel de implicación de los equipos directivos, pueden resultar útiles para enriquecer la gestión de las crisis.

En resumen, el extenso análisis de esta subcategoría ha tenido su justificación a raíz del estratégico rol que juega en la configuración (o más bien, en la desconfiguración) de la identidad en el profesorado de secundaria. En esta se ha podido establecer que el 30% de profesores entrevistados ha tenido una crisis docente, sin dejar de lado un 25% de profesores que dice haber tenido crisis, pero transitorias.

A partir de ahí, el análisis se centró en el rescate de los testimonios del 30% de docentes que han tenido crisis para determinar que: el 50% de esos docentes se encuentra en un rango de experiencia de 20-29 años; las causas de las crisis apuntan principalmente al tipo de alumno y razones personales; las emociones o estados de ánimo recurrentes han sido "me he sentido defraudada", "no tienes fuerzas", "vergüenza", "fracaso"; y, finalmente, para exponer las complejas situaciones que tuvieron que vivir los docentes en el momento de la crisis.

Exponemos la figura N° 18, para tener una visión amplia de la estructura organizativa de esta subcategoría:

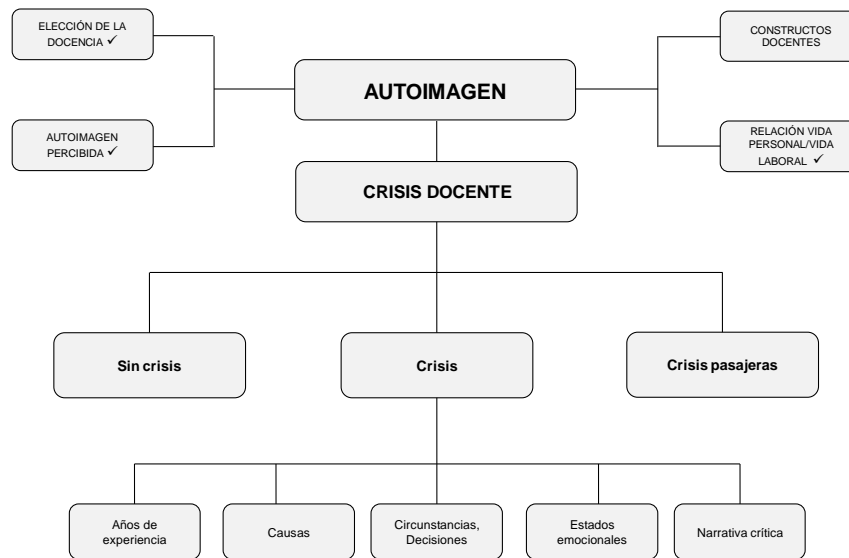


Figura N° 18: Ideas emergentes para la subcategoría "Crisis docente"

Como veremos, conforme se continúen con los análisis, muchas de estas crisis están relacionadas con otras categorías y subcategorías de esta investigación, ya que han determinado en algunos casos el nivel de bienestar, la proyectividad en el trabajo o la propia imagen de sí mismo.

4.2.1.1.5. Subcategoría: Constructos docentes

La presente y última subcategoría "Constructos docentes" de la categoría de "Autoimagen", establece una aproximación descriptiva de los constructos teórico-pedagógicos de los docentes entrevistados que han desarrollado a partir de su experiencia laboral. Estos constructos los hemos relacionado con la visión personal que construye el docente respecto de dimensiones educativas, como la sociedad contemporánea, la educación, la docencia, los alumnos, los padres y la tecnología.

Nuestra intención era abordar algunos constructos con el fin de conocer los enfoques personales que los docentes han ido modelando como resultado de sus experiencias intrasubjetivas, y con ello determinar las construcción y reconstrucción de dogmas, ideas o actitudes frente a procesos, instituciones o colectivos relacionados con la educación. Además, entendemos que estos constructos poseen una base conceptual, personal, subjetiva y dinámica cuyo impacto en la actuación docente es significativo (Díaz y otros, 2010).

Al respecto, Eraut (2003) sintetiza los procesos cognitivos que conlleva el conocimiento docente, resaltando, entre otros, el "conocimiento tácito" como aquel que le permite construir posturas ideológicas y creencias. Shulman (2004), por su parte, destaca la importancia del conocimiento de los contextos educativos, así como de los fines, propósitos, valores y fundamentos filosóficos del profesor. Todos ellos son necesarios para una inevitable construcción ideológica en el desarrollo de la profesión, que encarrila y determina la acción docente. Es más, desde nuestro punto de vista, creemos que este tipo de constructos constituyen la base y la precondition para desarrollar todos los demás saberes pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, puesto que aquí residen las concepciones personales más internas del profesor, y que le dan la orientación axiológica, epistemológica y ontológica, necesaria para un desarrollo coherente de su identidad y de su praxis educativa.

Esta relación unívoca entre constructos docentes y praxis está avalada en los estudios de Clark y Peterson (1997:443) quienes concluyeron que "*los procesos de pensamiento de los maestros [en los cuales se incluye las creencias, las teorías, las valoraciones] influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan*". De allí que se asuma que la conducta del docente está sustancialmente influenciada y, aun, determinada por los procesos de pensamiento del profesor.

Las ideas emergentes respecto a los constructos de interés se expresan en la figura N° 19:

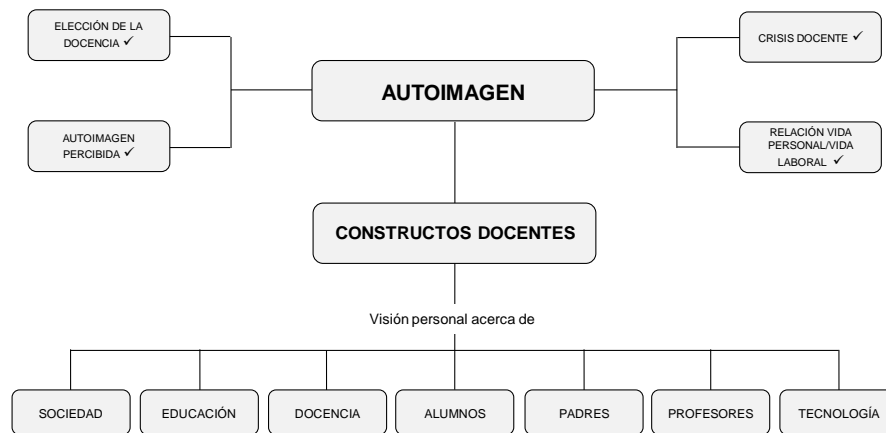


Figura N° 19: Ideas emergentes para la subcategoría "Constructos docentes"

No todos estos constructos fueron abordados por todos los docentes, pero el material generado ha permitido establecer una subcategorización que posee una riqueza de análisis desde el enfoque personal de cada docente.

La riqueza a la que nos referimos también comporta una dificultad. La gran cantidad de información recogida dificulta la condensación de las ideas recogidas en estos ámbitos. No obstante, procuramos sintetizar con la profundidad necesaria para comprender las ideas de los docentes en esta subcategoría.

a. Visión personal acerca de la sociedad

Resulta útil comprender la posición de los docentes frente a este constructo como es la sociedad. Los objetivos esenciales de esta tesis están estrechamente ligados con la identidad del docente en un nuevo contexto social, por lo que nos interesa profundizar en esta línea.

Del total de profesores que participaron en la muestra, el 100% aportó alguna respuesta relacionada con su visión de la sociedad. Así, logramos detectar algunas ideas recurrentes como las que se observan en el gráfico N° 13:

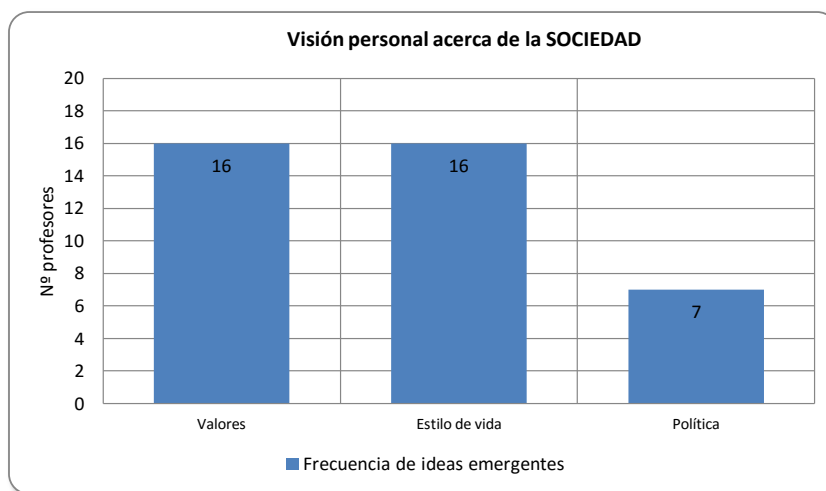


Gráfico N° 13: Frecuencia de ideas emergentes de "Visión personal acerca la sociedad"

Como se aprecia, las respuestas las hemos agrupado en tres temas que sintetizan los aspectos donde los profesores han puesto mayor énfasis. Así, se incorporan puntos de vista que abordan 1) los valores de la sociedad de hoy, 2) el estilo de vida de las personas, y 3) aspectos de carácter político.

En primer lugar, dieciséis docentes resaltaron el tema axiológico para referirse a la sociedad de hoy. En especial, destacan la pérdida de valores de la sociedad, donde la *"escuela tiene que asumir muchas deficiencias de la familia, de los gobiernos"* (S4). En esta pérdida de valores, se aprecia también la idea de una relativización de estos (S7: *"estamos en una sociedad donde todo vale"*) o un cambio en la jerarquía de los valores de hoy (S5: *"los valores pues eso, es dinero, la imagen que se les da tanta importancia"*). De hecho, S5 agrega en su análisis el carácter violento de la sociedad de hoy, proponiendo una

sociedad donde *"todo vuelva a funcionar con valores de bien"*. Estos "valores de bien" podrían asociarse al "respeto" (S1), a la "solidaridad" (S12), al "trabajo cooperativo" (S17); a reivindicar la familia como espacio para el desarrollo de valores (S11); o a cambiar las políticas educativas para promover una formación centrada en la persona como lo sugiere S2.

En segundo lugar, se rescató la temática "estilo de vida" puesto que, al igual que el aspecto valoral, hubo dieciséis docentes que describieron aspectos propios de la sociedad actual y que influyen directamente en nuestras vidas o en nuestra manera de hacer las cosas.

Es así como la sociedad de hoy la describen como individualista (S6: *"vamos todos corriendo mirando solo hacia nuestro ombligo"*); egocentrista (S3: *"hay individuos concretos o grupos de individuos que tienen especial interés en ser el centro del universo"*) e inmersa en *"un consumismo desmedido"* (S4). También S5 se refiere al ritmo de vida que la sociedad vive hoy en día: *"yo creo que necesitamos, no en España, en general, un cambio de estilo de vida...vivimos muy acelerados"*. Finalmente, de los dieciséis docentes que se refirieron al estilo de vida, se menciona también el carácter desechable de la cultura actual (S9: *porque muchas cosas no son inmediatas, entonces todo lo que no es inmediato se desecha*"), así como manifiestan que hoy se ha perdido la perspectiva de lo que cuesta conseguir las cosas, donde las generaciones de hoy *"no llegan a valorar lo que cuesta conseguir determinadas cosas"* (S11). Se trata de una cultura del esfuerzo que se está difuminando, tal como señala S2: *"quizás la cultura del esfuerzo es mínima, pero es que es un reflejo de lo que vivimos hoy"*. En todos estos casos, se comprueba el carácter negativo de las visiones que se exponen desde el punto de vista del estilo de vida de la sociedad actual, además porque encontramos expresiones como: *"consumismo"* (S4, S9, S15, S16, S17) *"materialismo"* (S5, S10, S13, S15, S16), *"superficialidad"* (S14, S16), *"cinismo"* (S10), *"inhumano"* (S12).

En tercer lugar, y aunque en menor frecuencia (siete docentes mencionaron aspectos de carácter político), descubrimos que algunos docentes manifiestan una crítica a la sociedad desde un punto de vista político, entendido en un sentido bien amplio. Por

ejemplo, hemos incluido respuestas asociadas al actual paradigma dominante como el "capitalismo" (S17) o el "neoliberalismo", que pretende privatizar los ámbitos públicos como la escuela (S12). Este paradigma, además, está presente implícitamente en aquellos docentes que acusan un interés político centrado en lo privado más que en lo público (S8, S11). Así también detectamos ideas acerca de la clase política que refleja la superficialidad de la sociedad (S14) y la pérdida de oportunidades para el progreso social (S18). En este sentido, observamos que el análisis de la sociedad actual desde el aspecto político, refleja las ideas de algunos docentes que trasladan esta problemática a la realidad económica actual de España: *"Las familias están pasando una situación horribles, económicamente hablando"* (S12); *"La situación del país es horrible"*(S17); *"Es una crisis económica importante"* (S19).

Por otra parte, se resalta el hecho de que el 100% de los docentes realizó una crítica negativa al sistema social desde uno o más ámbitos (valores, política y/o estilo de vida). Sin embargo, se detecta que cinco docentes (S3, S5, S8, S15, S18) matizan sus comentarios negativos de la sociedad, agregando cierta dosis de optimismo:

- S3: *"Mi optimismo nace de que no todo el mundo es así y siempre hay posibilidades de ir a mejor. Creo que siempre el ser humano ha evolucionado hacia mejor, a pesar de que haya cosas que sean casi intolerables"*.
- S5: *" Espero que esta crisis sea positiva en el sentido de que quiera decir un cambio, porque para mí crisis es sinónimo de cambio y ojalá que dentro de todo esto malo, esto sea ya de una vez para que cambiemos"*.
- S8: *"La globalización me gusta, porque nosotros somos gente abierta y que nos gusta traspasar fronteras [los profesores de inglés]"*.
- S15: *"Creo que esto es cíclico, que hay rachas buenas, rachas peores, y de alguna manera se sobrevive, se tira para adelante. Además que la crisis permite valorar mejor las cosas"*.
- S18: *"Creo que no es el mejor de los tiempos pero tampoco el peor de los tiempos"*.

A continuación presentamos la figura N° 20 que sintetiza (gráfica y organizadamente), las ideas emergentes de los profesores en relación con la visión personal acerca de la sociedad.

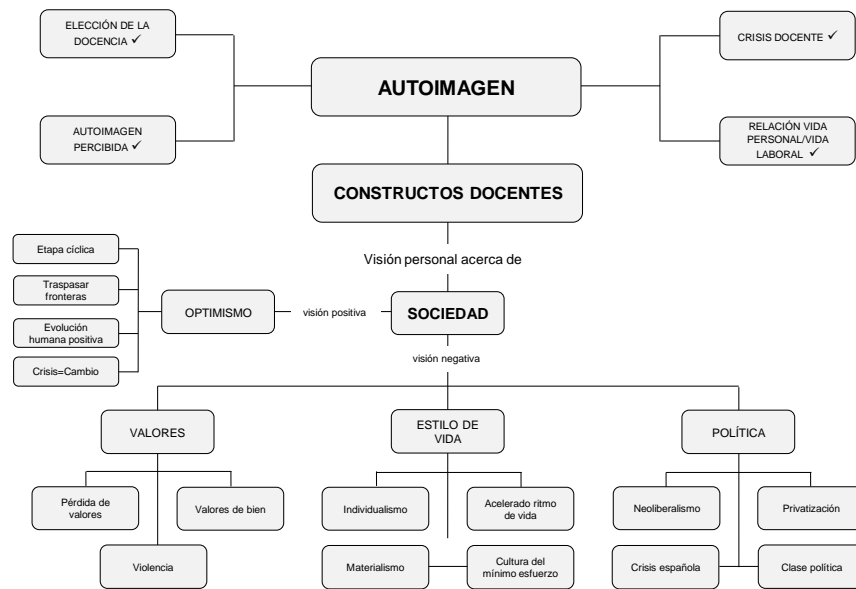


Figura Nº 20: Ideas emergentes de "Visión personal acerca de la sociedad"

No es sencillo encontrar estudios que proporcionen información acerca de la percepción de la sociedad desde un punto de vista del profesorado. Desde aquí resulta interesante proponer líneas de investigación futuras que permitan acceder a los constructos docentes como los propuestos en esta investigación, en especial, a las ideas que tienen respecto a los valores, al estilo de vida, a la política.

Lo que sí podemos detectar, son estudios acerca de la percepción que tienen la población respecto a dimensiones sociales diversas. Hace unos años atrás Geert y otros (2010) publicaron un estudio donde se rescatan algunas dimensiones de carácter social que dan muestra de las ideas que tienen los trabajadores en general, en un universo de más de setenta países¹¹⁶.

¹¹⁶ Las dimensiones desarrolladas por Geert y sus colaboradores abarcan análisis en las relaciones de poder, el carácter individualista o colectivista del país, el grado de incertidumbre social, las orientaciones a largo plazo, problemáticas de género y el nivel de gratificación personal que se permiten los trabajadores.

Respecto de España, se pudo concluir, de manera sintética, que la distancia jerárquica es aceptada y que los que tienen posiciones de poder deben tener privilegios acorde a esas posiciones; que, en comparación con el resto de los países europeos (con excepción de Portugal), es colectivista, sin embargo, en comparación con otras áreas del mundo se ve claramente individualista; la incertidumbre es una dimensión que define a España con mucha claridad; la confrontación se evita, ya que causa un gran estrés; les gusta vivir el momento, sin una gran preocupación por el futuro. En España, la gente busca resultados rápidos sin demoras.

Algunos atisbos en común se observan en estas conclusiones que devela el carácter individualista de la sociedad española respecto del resto del mundo, una idea que emergió en las respuestas de los docentes referidas al estilo de vida.

Por otra parte, creemos que no es atípica la visión negativa que exponen todos los docentes, sobre todo porque basta observar en distintos medios de comunicación o vivir muy de cerca una situación precaria para entender que España no vive sus mejores tiempos. Sin dejar de lado la evidencia empírica, diversos estudios de impacto, a nivel nacional, demuestran la compleja situación económica que vive el país. En 2013, la Fundación Foessa (2013:3) iniciaba así su estudio de impacto acerca de la desigualdad y derechos sociales:

"El año que dejamos ofrece muchas sombras desde la perspectiva de los derechos sociales, del bienestar social y, en definitiva, de los valores con que se sostiene nuestro modelo social. Se han alcanzado máximos históricos en desempleo y grandes aumentos de la desigualdad, mientras que los procesos de empobrecimiento e inseguridad económica de los hogares españoles han llegado a un punto de difícil retorno. Los mecanismos de aseguramiento de la sociedad se han debilitado, y las políticas de austeridad han generado una mayor vulnerabilidad de la sociedad española".

Los acuciantes problemas que vive la sociedad creemos que tienen su reflejo en la postura mayoritaria de los docentes que, así como este estudio citado, además de las dificultades económicas, también develan una crisis de valores.

En esta línea, los *Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015* (OMD) elaborados por la ONU (2000)¹¹⁷ desarrollan una línea axiológica que propone un mundo más pacífico, más próspero y más justo, donde los valores mencionados fueron la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto por la naturaleza y la responsabilidad común¹¹⁸.

Los momentos históricos, sociales, políticos y económicos del país, como la dictadura militar, la vuelta a la democracia, las etapas de recesión económica local, la alternancia política, el modelo económico neoliberal, tienen incidencia en las situaciones laborales que impactan en muchas direcciones. Si bien los contextos sociales e históricos son entornos que están fuera de la percepción inmediata del docente, se observa cómo su impacto transforma el lugar donde ocurre la acción, es decir, donde acontece su vida docente (Alliaud, 2000). Por ello, estos contextos tienen significación en la trama en que acontece la historia de los profesores.

En definitiva, reconocer que los docentes asumen una postura crítica al sistema social desde el punto de vista de los valores, del estilo de vida y de la política no hace más que acercarnos a la teoría crítica de la línea de análisis posmodernista que ha sido tratado dentro del marco teórico y que han sido fundamentales para las conclusiones de este estudio.

b. Visión personal acerca de la educación

Continuando en la línea de los constructos docentes nos detenemos en los relatos que dan cuenta de la visión que tienen los docentes respecto de la educación. Cabe destacar que en esta ocasión fueron once los profesores que aportaron ideas en este ámbito, cuyas ideas emergentes se pueden observar en la tabla N° 21:

¹¹⁷ En este año 2015, se llega a la fecha de cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015. Son ocho objetivos resumidos en la agenda de desarrollo internacional de la Declaración realizada por la ONU en el año 2000 y firmada por 189 países.

¹¹⁸ Para un análisis crítico de las limitaciones en las políticas mundiales a partir de organismos como la ONU y, en particular de la declaración OMD 2015, véase a Saith (2006).

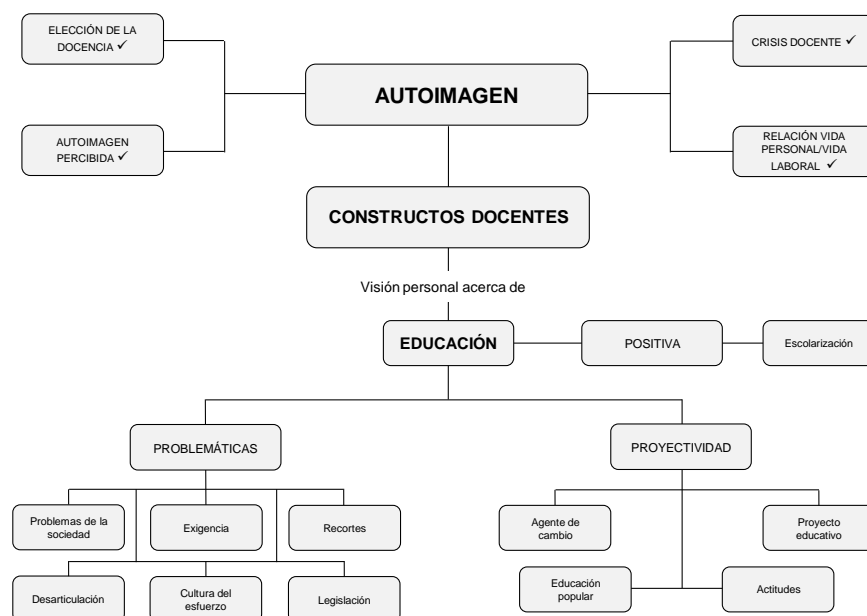


Figura N° 21: Ideas emergentes de "Visión personal acerca de la educación"

Debemos especificar que de los once docentes, nueve de ellos (S8, S10, S12, S14, S15, S16, S17, S18, S19) describieron aspectos problemáticos de la educación, mientras que seis profesores (S9, S10, S12, S14, S16, S19) además expusieron ideas proyectivas de la educación, en el sentido de proporcionar algunas formas de solucionar o encauzar los aspectos críticos que vislumbran en la educación. Además un docente (S3) aportó una crítica positiva al sistema educativo.

La tabla N° 21 nos muestra también las seis problemáticas que más inquietan a los docentes entrevistados. La primera de ellas está relacionada con el papel que tiene que asumir la escuela, donde "*...está asumiendo todos los problemas de la sociedad*" (S12). En efecto, es evidente la manera en que las instituciones de enseñanza primaria y secundaria están absorbiendo aquellas dimensiones que históricamente correspondían a la familia (Hargreaves, 1997; Dubar, 2002; Holloway, 2011).

Esta desfragmentación de roles proporciona en las familias de hoy, una visión sobredimensionada de las instituciones educativas que pretende transferir a la escuela ciertas funciones ajenas a la educación misma. Así lo refleja S19:

S19: *"...Estamos obligados a hacer cosas que realmente no sirven para enseñar o para educar. Estamos metidos en un sistema donde tenemos que atender a los niños mientras los padres están trabajando pero no se da siempre enseñanza de calidad"*.

En esta línea de calidad, algunos docentes manifiestan que el nivel de exigencia que proporciona la educación formal en la ESO no es suficiente para que el alumno se enfrente a un bachillerato más exigente:

S8: *"En la ESO han ido pasando, pasando, pasando y ahora con expectativas de que no fueran a hacer bachillerato, promocionan y ahora te los ves aquí en el bachillerato y claro el nivel de exigencia que tenemos en bachillerato es muy fuerte"*.

S15: *"Pienso que la secundaria se queda muy grande para muchos [alumnos]..."*.

Al respecto, rescatamos la respuesta positiva que emergió de S3, respecto a la educación en España, donde rescata los progresos cuantitativos a nivel de escolarización en las últimas décadas, lo que explicaría los bajos niveles educativos de los alumnos:

S19: *"Creo que ha habido una mejora en los últimos 20 o 30 años muy importante en el ámbito de la educación. Hoy se escolariza prácticamente el 100% en primaria y muy cerca del 90% chavales de secundaria, y eso antes no existía, con lo cual dicen han bajado los niveles, porque hay mucha población que antes no estaba escolarizada, o que terminaba con doce o trece años y estaba ya fuera del sistema escolar..."*.

Consecuentemente, hubo ideas que develaron la desarticulación que sufre la educación en todos sus niveles, a través de un interesante relato:

S16: *"Somos profesores como los de secundaria y los de secundaria como los de primaria y los de primaria como los de infantil y hasta que eso no lo comprendamos la educación irá cada una por su sitio. Porque el profesor de secundaria dice: 'es que me vienen los niños que no saben leer'. Y los profesores universitarios, dicen: 'es que no me llegan con conocimientos básicos'. Y habrá que dedicar meses a que el alumno aprenda a pensar y si no, llegará a quinto y será un profesional que no sabe pensar...Entonces qué pasa, necesitamos unificar, trabajar colaborativamente"*.

El carácter "balcánico" de la educación (Hargreaves, 2005) se presenta como una problemática a nivel educacional, cuya desfragmentación provoca una serie de contradicciones que dificultan y desorientan el trabajo docente, empujándolo a trabajar individualmente.

Por último, destacamos las ideas relacionadas con los recortes económicos que ha sufrido la educación (S10, S15); con los obstáculos legislativos que imponen los *"vaivenes educativos de las normativas que tampoco ayudan mucho"* (S14); y con la arraigada cultura del mínimo esfuerzo que *"ha generado un relajamiento en general y una mediocrización donde se ha nivelado hacia abajo"* (S18).

En el contexto de las problemáticas descubiertas, se pudo apreciar que seis de los once docentes que abordaron la temática "educación", señalaron aspectos de mejora, intentando proyectar soluciones a problemas evidentes. La tabla N° 21 revela cuatro aspectos que aportan este tipo de ideas.

1) La educación como agente de cambio percibe que la historia y los procesos sociales y educativos *"son dinámicos y no estáticos"* (S16), por ello hay que ser conscientes de que *"los alumnos han cambiado, son generaciones totalmente diferentes"* (S10) debiendo introducir urgentes cambios a nivel educativo. Asimismo, se entiende que la escuela es un reflejo de la sociedad, por lo que *"se debe aprovechar realizar un cambio desde la misma escuela"* (S14).

2) El refuerzo de la escuela pública (S12: *"Soy una persona que, por principios, cree en la escuela pública"*) y la defensa de la educación popular (S16) son ideas acerca de modelos educativos que podrían proporcionar una educación centrada en la persona y en los valores (S16: *"...la teología de la liberación que encajaba con la pedagogía que criticaba a esa educación bancaria"*).

3) El proyecto educativo de centro es una herramienta que permite enfocar sus objetivos, trabajando comprometidos con una idea común (Argos y otros, 2010). Se puede

inferir que para S9, este tipo de trabajo conjunto y coordinado proporciona una señal de identidad, un sentido de pertenencia: *"Tener un proyecto en común, un proyecto que no sea corta y pega, que ponga tres cosas, pero que se sienta que '¡tenemos este centro!' [...], pero eso no se hace"*.

4) Las actitudes se han perfilado como una idea emergente de importancia para la educación, sobre todo al momento de evaluar los progresos de los alumnos. Esta visión concuerda con los amplios estudios que comprueban la diversidad en los ritmos de aprendizajes de los alumnos, así como la predisposición innata a desarrollar diversos tipos de inteligencias, más allá de la racional:

S19: *"Debemos medir lo que saben o la capacidad que tienen de aprender nuevas cosas, porque no me importa que un niño no sepa hacer algo, pero si yo lo veo con la disposición, probablemente pueda aprender. Entonces hay niños que tienen esa disposición pero que a lo mejor no han llegado y digo: 'está bien', porque tiene esa autonomía que le va a permitir seguir progresando"*.

Los relatos recogidos en esta línea permiten corroborar las diversas preocupaciones que existen desde los propios docentes. En esta línea, existe una interesante investigación publicada en Estados Unidos en 2012 por las fundaciones Scholastic y Bill & Melinda Gates, que recoge el testimonio de más de 10.000 docentes de primaria estadounidenses para indagar en una variada gama de dimensiones educacionales¹¹⁹. En ella, encontramos que los docentes perciben mayoritariamente que la problemática de la educación es una tarea de todos, tal como lo expresara, de algún modo, S9; así como más de la mitad de los docentes entrevistados señalaron que los test estandarizados no son suficientes para mejorar los aprendizajes, en consonancia con la idea de S19 que intenta reivindicar aspectos de carácter emocional (como las actitudes) en los procesos de evaluación continua.

¹¹⁹ La investigación, en inglés, se titula *Primary Sources: 2012. America's teacher on the teaching profession* y su objetivo es colocar *"las voces de los maestros en el centro de la conversación sobre la reforma de la educación, compartiendo sus pensamientos y opiniones con el público, los medios de comunicación y líderes de la educación"* (Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation, 2012:5) (Nota: La traducción es mía). Por el inédito alcance de esta investigación, dado los numerosos ámbitos que investigan a través del testimonio de los docentes, le damos una importancia relevante en el análisis de las próximas categorías.

Las ideas acerca de la educación que tienen los docentes de esta investigación estadounidense se relacionan con las complejidades que conlleva este ámbito, ante los desafíos inherentes de mejorar los rendimientos y los matices diversos que comprenden los estudiantes. *"El estilo de aprendizaje de cada estudiante es diferente y por eso, la práctica de cada profesor es única"* (Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation, 2012:25).

Además se ha podido contrastar a través de un estudio de campo realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) y patrocinado por la Fundación Fuhem (Martin y otros, 2007), que para la mayoría de los 800 docentes entrevistados en la Comunidad Autónoma de Madrid, la educación está influenciada principalmente por la familia y, en segundo lugar, por la escuela. Las percepciones de los profesores han dado cuenta de que el factor "escuela" ha aumentado su influencia en los últimos cinco años. Esto permite corroborar las ideas de nuestros docentes que expresan la preocupación por esta transferencia de responsabilidades de la familia a la escuela. De hecho, así lo expresan Martin y otros (2007:3):

"El 94% del profesorado considera que la familia delega en la escuela, cada vez más, parte de sus responsabilidades educativas. Así mismo, una mayoría del profesorado (68,4%) considera que las familias no prestan suficiente atención a los estudios de sus hijos e hijas, aunque estos y estas creen, sin embargo, que sí se preocupan".

Todo ello, proporciona una línea común de crítica al sistema educativo (el 80% de nuestros docentes así lo expresa) que concuerda con las ideas expuestas por los profesores madrileños que, en su mayoría, creen que el sistema educativo español es peor que el del resto de los países de la Unión Europea (Martin y otros (2007).

En resumen, se ha podido apreciar las tres vertientes que surgen en los relatos docentes al preguntarles por la visión que tienen acerca de la educación. Por un lado, se reconocieron seis problemáticas, a saber: 1) asumir los problemas de la sociedad; 2) bajo nivel de exigencia de la ESO; 3) recortes económicos a la educación; 4) desarticulación de la estructura educativa; 5) una cultura del mínimo esfuerzo; y 6) reformas y vaivenes legislativos. Por otra parte, los docentes también expresaron una vertiente proyectiva que

dio cuenta de cuatro ideas para la mejora de la educación: 1) la educación como agente de cambio; 2) fortalecimiento del proyecto educativo de centro; 3) promoción de la educación pública y de la pedagogía popular; y 4) valoración de actitudes. Y recordar que hubo un docente que expuso una crítica positiva al sistema educativo, dado los niveles actuales de escolarización cercanos al 100%.

c. Visión personal acerca de la docencia

Este constructo viene a responder a las ideas generales expresadas por los profesores respecto a la labor docente. Se les pidió que dieran una visión de la docencia y la finalidad que perseguía. En este contexto, el 100% de los docentes aportó ideas acerca de este constructo. El conjunto de respuestas las hemos agrupado en tres temáticas emergentes: "finalidad de la docencia", "desventajas de la docencia" y "ventajas de la docencia", que nos han permitido obtener una visión global de los testimonios que dan cuenta de los alcances positivos y negativos, así como el carácter teleológico que exige la naturaleza misma de la docencia.

c.1. Finalidad de la docencia

Comenzamos analizando las ideas relacionadas con la finalidad de la docencia. En este primer ámbito, diecisiete profesores (85% de la muestra) aportaron relatos que definían los propósitos que persigue la docencia. Al respecto, las finalidades las hemos agrupado en cinco subtemas, donde cada uno engloba ideas específicas y afines, a saber: "promover valores", "promover habilidades personales", "promover habilidades sociales", "preparar para el futuro" y "enseñar conocimientos".

El siguiente gráfico N° 14 nos muestra la recurrencia de las ideas emergentes que los profesores exponen respecto a la finalidad de la docencia:

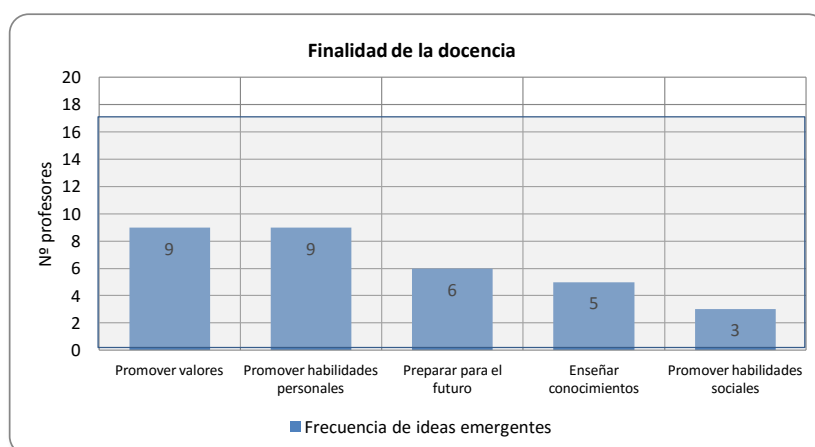


Gráfico N° 14: Frecuencia de ideas emergentes "Finalidad de la docencia"

En primer lugar, se observa que la promoción de valores y el desarrollo de habilidades personales constituyen las finalidades más mencionadas por los docentes¹²⁰. Respecto de los valores, los profesores señalan abiertamente que en la docencia se deben "entregar valores a los chicos" (S7), "aportar valores y principios" (S12), "transmitir unos valores" (S13). Adicionalmente, algunos docentes complementan estas ideas señalando:

S2: " *Lo que yo hago mucho es la labor de tutor, es decir, que para mí es más importante la formación como persona*".

S8: " *No es solo transmitir conocimientos, sino que sean personas*".

S4: " *Significa enseñar a otra persona, enseñar de todo, no solo académicamente, enseñar comportamientos, filosofía de la vida, ética*".

S6: " *Hacerlos un poquito mejor personas dentro de lo que yo pueda [...], que aprendan un poquito de respeto con sus compañeros*".

En esta línea axiológica, se destaca la dimensión humana de la docencia, una propuesta relacionada con una filosofía de vida y educar para hacer mejores personas a los alumnos, especialmente a través del respeto.

¹²⁰ La zona en gris del gráfico N° 14 corresponde a la muestra que respondió a la subcategoría analizada (en este caso 17 profesores de los 20). Esta distinción aparecerá en los gráficos siguientes cuando no se haya obtenido las respuestas de toda la muestra en las respectivas subcategorías o ámbitos.

Además, con el mismo nivel de frecuencia, los profesores entrevistados señalaron que la finalidad de la docencia debe promover habilidades personales en los alumnos. Los docentes especifican las siguientes habilidades observadas en el gráfico N° 15:

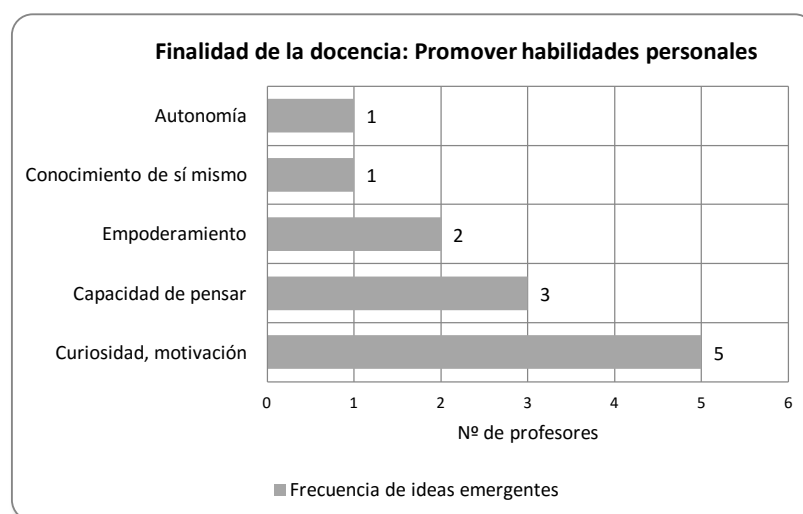


Gráfico N° 15: Frecuencia de ideas emergentes "Promover habilidades personales"

Se puede apreciar la importancia que le asignan a la promoción de algunas habilidades personales como el desarrollo de la autonomía en el alumno (S5: "...que descubran por sí solos todas las posibilidades"); el conocimiento de sí mismo (S4: "...permitir conocerse a sí mismos"); el empoderamiento (S15: "...darle ilusión a los chavales de que van a poder"); la capacidad de pensar (S18: "...hacerles pensar, de que aprendan a reflexionar, a cuestionarse las cosas") y, sobre todo, la curiosidad y la motivación, expresadas en la promoción de actitudes como la inquietud, el interés y la creatividad (S15: "...abrir la mente, que sean creativos, que investiguen, que viajen...").

En tercer lugar, observábamos en el gráfico N° 14 que la tercera frecuencia detectada está relacionada con una finalidad específica que se repitió en seis docentes: "preparar para el futuro":

S1: *"Prepararlos para el futuro, porque son nuestro futuro y cuanto más formados estén, pues, mejor sociedad tendremos en el futuro".*

S6: *" Que sepan enfrentarse, en la medida de la edad que tienen, un poquito a lo que se van a encontrar en el futuro".*

S7: *" Guiarlos, orientarlos para que puedan tener éxito en la vida..."*.

Esta finalidad devela la importancia que le otorgan al alumno como protagonista de un futuro que determinará a la sociedad del mañana. Por ello, puede entenderse como una finalidad que engloba habilidades personales y sociales, aspectos valóricos y cognitivos.

En cuarto lugar, detectamos frecuencias menores en las ideas que apuntan a la enseñanza de conocimientos como finalidad de la docencia: *"Es enseñarles a los niños unos conocimientos que no tienen"* (S1); *"También transmitirles tus conocimientos"* (S17). Hay que considerar que estas respuestas no se refieren exclusivamente a los conocimientos como prioridad del propósito de la docencia, sino que todos ellos plantean además las finalidades mencionadas anteriormente (valores, habilidades personales, etc.).

En quinto lugar, rescatamos la promoción de habilidades sociales que, en menor frecuencia, se relaciona con mejorar las relaciones entre los alumnos (S9) y, en general, en todo el centro educativo (S6) y con asumir una responsabilidad docente de socialización del alumno (S3).

Al tener un panorama global de este constructo docente, desde la perspectiva de su finalidad, podemos agregar que la docencia se puede definir como una actividad profesional que desempeña una función social, caracterizada por la transmisión de valores culturales y conocimientos específicos. Este ejercicio público se enmarca, además, dentro de un contexto social, político y económico, y requiere de reflexión, análisis e intervención sobre situaciones de enseñanza-aprendizaje (Imbernón, 1998; Marcelo, 1989; Imbernón y otros, 2005; Ávalos y otros, 2010).

Las aportaciones conceptuales en este sentido parecen chocar con la realidad, donde observamos que la políticas educativas se empeñan en subordinar la docencia a la producción y adquisición de conocimiento, a la separación entre la teoría y la práctica

educativa, el aislamiento profesional, la descontextualización de la práctica docente y, sobre todo, a la marginación de los problemas morales y éticos en la educación formal (Imbernón y otros, 2005). Sin embargo, los profesores entrevistados mantienen esa finalidad idealista de la docencia que persigue, fundamentalmente, promover en el individuo, habilidades personales y sociales con el fin de prepararlos para el futuro. El trasfondo axiológico de la docencia que se percibe en la visión de la docencia es evidente, sin olvidar el lugar que deben ocupar los aspectos cognitivos.

En efecto, en los grupos de discusión también se debatió acerca de la finalidad de la docencia. En G1 los docentes confirmaron que la docencia debe promover la creatividad (G1S4), abrir horizontes (G1S5) y enseñarles el camino (G1S9). Además G1S15, está de acuerdo en que el objetivo de los profesores de secundaria debe procurar que el alumno no salga del sistema de educación formal y saque al menos su enseñanza secundaria.

En G2, el profesor G2S19 recalcó que *"los contenidos son necesarios porque también hay que cuidar a un niño que quiera llegar a la universidad"*, aunque la riqueza del debate se centró en la idea de G1S13 acerca de la finalidad de la docencia, quien comenzó señalando:

G2S13: *"No es lo mismo cuando trabajamos con primero, segundo, tercero de la ESO, cuando trabajamos con cuarto, primero de bachillerato o segundo, es muy distinto y hacerles pensar sirve de cuarto para arriba, a los más chicos tú necesitas que les encarriles, marcarles unas pautas..."*.

G2S16: *"Pero el niño debe aprender a pensar desde chiquitito..."*.

G2S19: *"Aprende a pensar pero dentro de una guía..."*

G2S6: *"...y no tiene la madurez para tener un autocontrol"*.

G2S19: *"Es que no es lo mismo"*.

G2S13: *"Es que nosotros mismos, actuamos de forma diferente cuando entramos en esos cursos pequeños a los cursos de los mayores. La forma de trabajo es muy distinta"*.

Es evidente que la discusión pasa por determinar si la docencia debe adaptarse a las características madurativas de los alumnos y promover procesos mentales complejos solo en los niveles de 4º de ESO y bachillerato. Para G2S13 el profesor debe adaptarse a ello, por lo que las finalidades educativas serán distintas, según nivel de enseñanza. El desacuerdo radica en definir si los alumnos de niveles menores (1º y 2º de ESO) están preparados para desarrollar habilidades de pensamiento complejos o solo la docencia debe

centrarse en el apoyo y la marcación de pautas de comportamiento. Al menos en esta última línea están G2S6 y G2S13.

Respecto a la finalidad de la docencia desde estudios internacionales, podemos señalar que la evaluación a la educación secundaria obligatoria realizada en 2010 en España por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) comprueba con más detalle que existe un interés por parte del profesorado en la educación en valores, sin embargo, no hay unanimidad en el método que se ha de seguir para transmitirlos al alumnado. El 83% de los docentes señaló que los valores se deben abordar con un planteamiento en equipo; mientras que el 67% está de acuerdo en promover los valores a través de los contenidos actitudinales del currículo. En lo que están menos de acuerdo es en que la educación en valores deba estructurarse en una unidad didáctica, materia o crédito diferenciado, pues únicamente el 19% está bastante o muy de acuerdo (MEC, 2010). También el informe TALIS (MEC, 2014d) agrega que el 82,3% de los profesores está de acuerdo en que los procesos de pensamiento y razonamiento son más importantes que el contenido específico del currículo.

Además, son interesantes los datos que aporta Chehaybar y Kuri (2006) quien afirma que la mayor parte de los profesores reflexionan respecto de sus necesidades como docentes y de la relevancia de esta labor en la sociedad. El impacto que genera el trabajo de estos docentes les hacen pensar que los cambios se gestan en los microespacios y de ahí trascienden, por lo que existe un evidente interés por *"formar alumnos para el futuro de nuestra patria"* (Chehaybar y Kuri, 2006:250).

Así también Ávalos y Sotomayor (2012:66) confirman que los profesores perciben que la contribución social y valórica que implica la docencia es fundamental, tal como lo describe muy bien uno de sus informantes:

"Mi rol como profesor está vinculado a una entrega de valores, a una entrega de contenidos, pero sobre todo a entregarle a los muchachos herramientas para los cuales ellos se puedan desarrollar afuera, en la vida real. (Felipe, profesor joven, grupo focal, colegio municipal)".

En contraste con ello, resulta curioso observar los datos que arrojan la investigación norteamericana anteriormente señalada, Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation (2012), que concluye que el 82% de los profesores dice que el objetivo de las escuelas y la enseñanza es preparar a los estudiantes para tener éxito en la universidad o en la carrera elegida. Una visión que, si bien, prevé el futuro de los alumnos, parece reducirlo a una orientación netamente académica.

c.2. Desventajas de la docencia

Para complementar las ideas que tienen los profesores acerca de la docencia, se expone un conjunto de ideas emergentes relacionadas con las desventajas que conlleva la profesión, aportando una perspectiva crítica propia de la naturaleza de la labor docente.

Del total de la muestra, el 95% de los docentes aportó ideas en este aspecto. Para reconocer mejor las desventajas de la docencia, exponemos el siguiente gráfico N° 16:

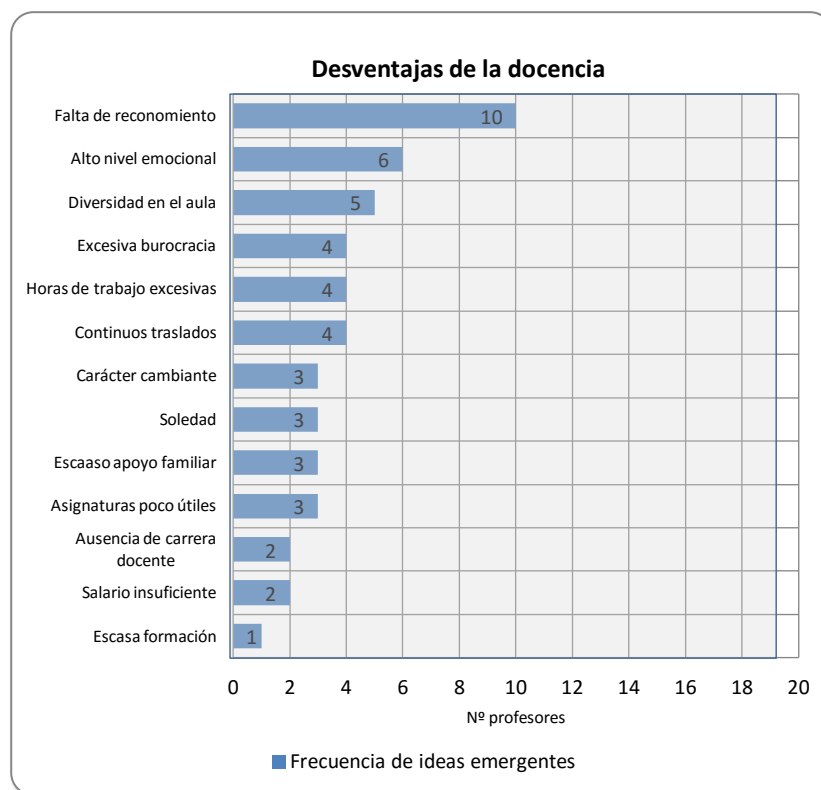


Gráfico N° 16: Frecuencia de ideas emergentes "Desventajas de la docencia"

Lo destacable de estos datos es descubrir que una de las desventajas más relevantes de la docencia es su falta de reconocimiento social. El 53% así lo afirma:

S13: " *No te lo valoran ni tus compañeros ni te lo valoran muchas veces los alumnos, porque pasa el año y se olvidan de ti*".

S7: " *La falta de reconocimiento, pero no la falta de reconocimiento que te den una palmadita en la espalda, sino la falta del verdadero reconocimiento social de lo que supone ser profesor*".

S11: " *Muchas veces te encuentras con que tu esfuerzo y tu trabajo no se ve recompensado, no encuentras el agradecimiento en muchos sectores*".

Ya veremos más adelante un análisis en profundidad de esta situación que la hemos categorizado dentro de los aspectos intersubjetivos de la identidad docente. Sin embargo, desde ya se observa la importancia asignada al reconocimiento por la docencia, constituyéndose en una evidente necesidad para lograr una satisfacción personal por el trabajo realizado día a día. Algunos profesores son conscientes de que "*si esperas a que hagas las cosas por reconocimiento, pues seguramente esta no hubiese sido mi profesión*"

(S3) e, incluso, algunos señalan que no solo se trata de falta de reconocimiento, sino de una campaña de desprestigio social (S4, S12).

Adicionalmente, se aprecia que el "alto nivel emocional" como una desventaja de la docencia, está presente en el 32% de los profesores. Esto "*por la cantidad de energía que tienes que emplear cada clase*" (S4); "*por el desgaste psicológico*" (S10); o por la dificultad para "*desconectar emocionalmente*" (S12). O como dice S15: "*Desventajas psicológicas principalmente, es muy muy duro*", llegando incluso a definir la docencia como "*estresante*" (S13). Existe un componente de carácter emocional en la docencia escasamente comparable con otras profesiones. Aquí los docentes confirman una importante evidencia propia de la naturaleza de la profesión como es la implicación emocional del profesor en su trabajo, especialmente, en el aula, donde debe mantener un equilibrio interior para mantener el orden, la atención, atender los conflictos, motivar, pasar contenidos, etc.

"La diversidad en el aula", por su parte también constituye una desventaja para algunos docentes. El 26% de profesores mencionó esta problemática:

S8: "*La diversidad en el aula me preocupa mucho cuando hay alumnos que a lo mejor no llegan al nivel, por lo que tengo que prepararles el material y todo eso me coge mucho tiempo*".

S15: "*En secundaria tienes alumnos con nivel de primaria, chicos con retraso, chicos de buen nivel y chicos disruptivos, o sea tienes de todo*".

S18: "*La dificultad de poder gestionar muchísimos niveles dentro del aula y la obligación de que eso sea así y que se exijan resultados y me considero con pocos recursos*".

La diversidad en el aula (en especial las de secundaria) es una realidad, donde se reconocen los importantes, aunque insuficientes, progresos de la integración en el aula que ha permitido dar oportunidades de participación y socialización a grupos que históricamente, estaban al margen de los sistemas formales de educación o desconectados de los circuitos educativos. Sin embargo, este escenario de integración en el aula, en esencia positivo, pasa a convertirse en una problemática que requiere mucho tiempo para el docente y nuevas herramientas o habilidades, sobre todo cuando existe la presión de los agentes educativos por obtener buenos resultados académicos.

Como se observa en el gráfico N° 16, las desventajas percibidas que revisten menos frecuencias están relacionadas con:

- La burocratización de la profesión, a raíz de las nuevas exigencias administrativas que quitan tiempo para preparar una buena clase (S6, S12, S13, S19);

- El excesivo número de horas que se dedica a enseñar y a preparar clases fuera del instituto (S2, S11, S13, S17);

- La movilidad, en tanto traslados continuos como interino que impiden una práctica continuada real en un mismo centro (S1, S5, S8, S17);

- El carácter cambiante de la docencia, reflejado en los rápidos cambios generacionales y en los conocimientos que se quedan obsoletos (S10, S15, S16);

- La soledad, expresada en términos de que la docencia no recibe el apoyo necesario de parte de los directivos, ni de los propios colegas, evidenciando una carencia de corporativismo (S4, S8, S15);

- La falta de colaboración y participación de las familias en el proceso educativo de los hijos (S6, S10, S19);

- La ausencia de asignaturas esenciales para la vida como educación emocional (S2, S10, S19);

- La ausencia de una carrera docente que promueva las expectativas de los profesores, y no un sistema basado exclusivamente en la experiencia, sin incentivos ni expectativas de mejora (S2, S14);

- Los problemas con el salario que, para algunos, no permite llegar a fin de mes (S3, S5);

- No disponer de un plan nacional de formación inicial y continua fortalecida (S16).

Por su parte, en los grupos de discusión, la mayor frecuencia emergente observada como desventaja de la docencia fue el "alto desgaste emocional", tal como se observó en las entrevistas. En este caso, para los grupos de discusión, la intensidad percibida nace por la implicación emocional con el alumno con historias y problemáticas realmente muy críticas (G1S5), por la desmotivación de los estudiantes (G2S13) y por las relaciones tóxicas que se generan en las relaciones humanas, no solo con los alumnos. Además, perciben como desventaja, la diversidad del aula, en el sentido que no todos los alumnos estarán en condiciones de salir adelante, lo que provoca desencanto y frustración (G1S15).

Finalmente, G1S15 plantea que la burocratización de la docencia es una desventaja importante, ya que el excesivo papeleo provoca una distorsión en la finalidad del trabajo docente. El intento por sobretecnificar la docencia, a través de informes, evaluaciones, fiscalizaciones y controles, hacen perder la pasión y el entusiasmo por enseñar, transformando al docente en un mero ejecutor de tareas previamente definidas (Touraine, 1994; Hargreaves, 2000a, 2005; Kincheloe, 2001; Day y Gu, 2012).

Cabe señalar que muchas de estas desventajas las encontramos nuevamente en categorías posteriores revisadas y profundizadas desde otras perspectivas.

Las desventajas que han emergido en el contexto de la presente investigación, han venido a confirmar las principales preocupaciones de los profesores al percibir negativamente diversos aspectos de la docencia. La que mayor repercusión tuvo fue la falta de reconocimiento que detectan los docentes y es coincidente con los estudios de Martín y otros (2007) que concluyen que el 75% de los docentes investigados en España no se siente bien valorado por la Administración, mientras que el 85% no se siente bien valorado por la sociedad. A su vez, los resultados del informe TALIS en España (MEC, 2014d) son peores, ya que el 92% cree que la labor docente no está reconocida por la sociedad.

Así también se reconoce los altos niveles de interacción emocional de los profesores en su trabajo, detectados tanto en las ventajas como en las desventajas. La visión negativa expresada por los docentes está ampliamente sustentada por investigaciones citadas en el

apartado "crisis docente" y de los estados emocionales críticos que salen a la luz (Kelchtermans, 1996; Jeffrey y Woods, 1996; Sutton y Conway, 2001; Vallés y Vallés, 2010; Gil, 2011; Otero-López, 2011; Esteve, 2011; Pena y Extremera, 2012). Por ello, no es difícil encontrar similitudes en la descripción de los cuadros emocionales problemáticos descritos en estos autores y los entregados por nuestros profesores (desgaste psicológico, dificultad para desconectarse emocionalmente del trabajo, estrés).

Por último, la diversidad en el aula, con una frecuencia de un 25% que la considera una desventaja, se reconoce en las conclusiones de Ruffinelli y Valdebenito (2013), quienes comprueban que, entre docentes chilenos, existen fuertes creencias de que faltan herramientas para el abordaje de la diversidad en el aula. Así también para Martín y otros (2007:15) ha resultado interesante comprobar que la atención a la diversidad "no termina de calar entre los docentes", por lo que invitan a que esta línea de actuación debiera ser una prioridad. Finalmente, en línea con estas conclusiones, un estudio reciente llevado a cabo en Suecia por la Agencia Nacional Sueca de Educación, titulado *Evaluación de la Enseñanza Obligatoria 2003* (Eurydice, 2009), puso de manifiesto que a pesar del desarrollo de la formación permanente, un tercio de los profesores creía carecer de las destrezas necesarias para atender a niños con necesidades educativas especiales o para trabajar con alumnos procedentes de contextos sociales o culturales diversos.

c.3. Ventajas de la docencia

Finalmente, para completar la visión que tienen los profesores acerca de la docencia, se exponen las ventajas que conlleva la profesión, aportando una perspectiva positiva a los diversos panoramas a los que se enfrenta la labor docente.

Del total de la muestra, el 95% de los docentes aportó ideas en este aspecto. Para reconocer mejor las ventajas de la docencia, exponemos el siguiente gráfico N° 17:

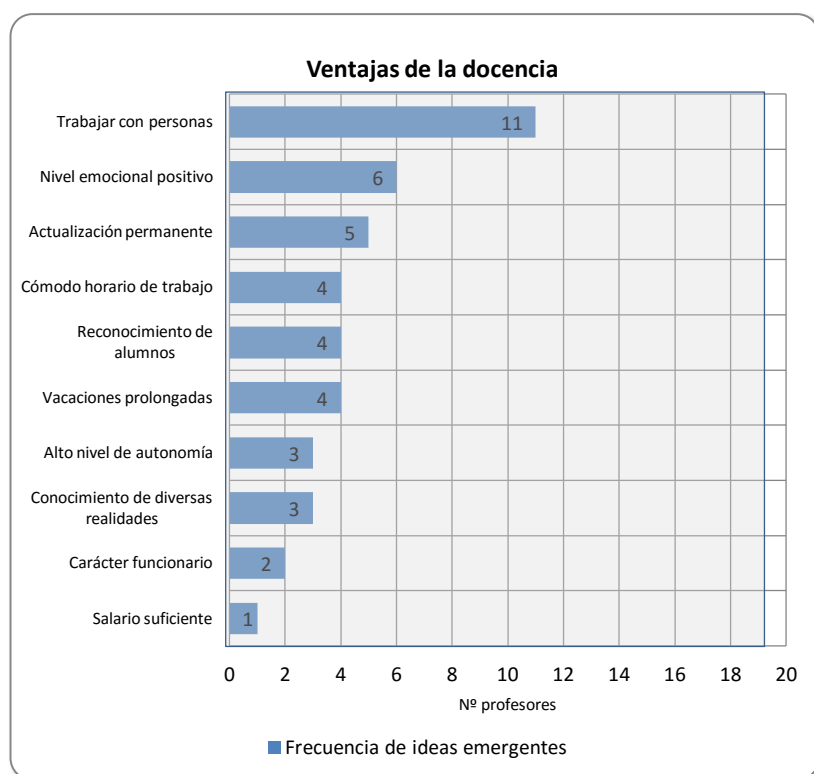


Gráfico N° 17: Frecuencia de ideas emergentes "Ventajas de la docencia"

Aquí se destaca que la ventaja más relevante de la docencia es poder "trabajar con personas". El 58% de los profesores así lo afirma:

S4: " *Es muy gratificante ser capaz de enseñar a personas*".

S10: " *Creo que es precioso trabajar con gente joven, con adolescentes*".

S12: " *Que trabajas con personas, con valores*".

El énfasis puesto en esta ventaja permite concebir la docencia como una labor educativa que abarca las profundas relaciones humanas y más aún, que esto se convierta en una fuente de satisfacción personal positiva. Los profesores destacan que el hecho de trabajar con personas, implica la formación de personas que están descubriendo el mundo, donde resulta gratificante que los alumnos respondan, aprendan y se vayan formando junto al profesor. El carácter proyectivo de la docencia en el alumno se materializa precisamente en:

S11: " *Intentar ayudarlos y exponerles diferentes vías para madurar y desarrollarse, plantearles alternativas, entonces pues es un trabajo que de verdad reconforta*".

Este ámbito de la docencia también fue abordado en G1, donde se destaca como "uno de los placeres más grandes" (G1S5) el hecho de trabajar con alumnos y verlos en el futuro como personas de bien y que han salido adelante a pesar de sus circunstancias difíciles.

Al respecto, el informe TALIS (MEC, 2014d) comprueba que una gran mayoría de profesores (90,7% en España) en todos los países están de acuerdo (o muy de acuerdo) en que su papel es ayudar al alumnado a realizar sus propias investigaciones, no observándose apenas variabilidad entre los distintos países. De otra parte, muestra el porcentaje de profesores que dice estar de acuerdo con otras afirmaciones acerca de cómo aprenden los alumnos y el papel que desempeña el profesor en ese proceso. Los datos dicen que el 83,4% en España, está de acuerdo en que debe permitirse a los alumnos que intenten encontrar soluciones por sí mismos antes de que el profesor les enseñe como hacerlo; y que la mejor forma de aprender para los alumnos es que ellos encuentren las soluciones por sí mismos, una afirmación con la que están de acuerdo el 83,5% en España.

Adicionalmente, se aprecia que el "nivel emocional positivo" es mencionado como una ventaja de la docencia en el 32% de los profesores. En este nivel se han agrupado las emociones particulares y personales que señalan los docentes y que otorgan un trasfondo de bienestar personal por la labor que se realiza. En este sentido, observamos la siguiente figura N° 22 para mostrar gráficamente las expresiones emocionales positivas de los profesores:

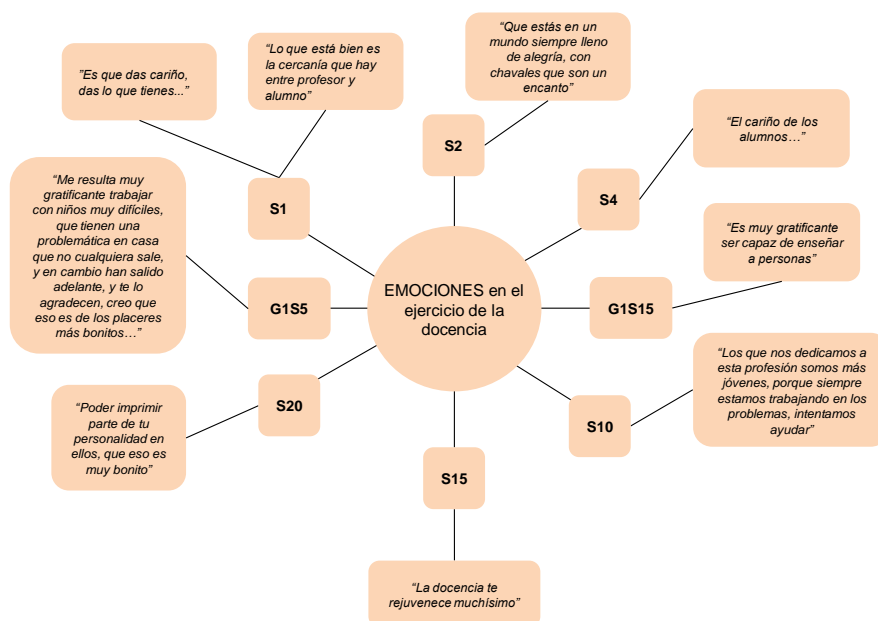


Figura N° 22: Ventajas de la docencia: esquema de las emociones positivas (de las entrevistas y grupos de discusión) asociadas al ejercicio de la docencia

Observamos la presencia de emociones, sentimientos o sensaciones como el cariño que se expresa en el aula, la jovialidad que se siente como profesor, la cercanía con el alumno, la alegría que se trasmite en la clase, la disposición a ayudar al otro, la impronta que se deja en el alumno y lo gratificante que resulta el interactuar con personas.

Aquí los docentes confirman, nuevamente, una importante evidencia propia de la naturaleza de la profesión como es la implicación emocional del profesor en su trabajo, pero esta vez desde una perspectiva positiva. Cabe recordar que esta ventaja fue mencionada también como desventaja (tanto en las entrevistas como en G1), comprobando así como un mismo fenómeno puede transformarse en ventaja o desventaja según la perspectiva de análisis y según la propia identidad docente¹²¹.

La "actualización permanente", por su parte, tuvo una frecuencia de relativa importancia como ventaja con el 26% de profesores que mencionó este ámbito:

¹²¹ Percibimos también la correspondencia de este análisis con la categoría "Autoestima" del docente y con "Crisis docente" respecto de la alta implicación emocional de la docencia. Además, como vemos más adelante, las emociones positivas tienen una fuerte influencia en el bienestar de la profesión, mientras que las emociones negativas en los causantes del malestar.

S15: *"Estás al día siempre y el que no está es porque no quiere".*

S4: *" Yo creo que ser docentes es una ilusión diaria, no sabes que te vas a encontrar pero todos los días surge algo bueno, algo diferente..."*.

S16: *" La retroalimentación permanente, con toda la gente, con grupos de trabajo, con congresos, con conferencias, con compañeros, con los alumnos, o sea, estás conectado con las necesidades del mundo real"*.

La actualización permanente implica, por tanto, convivir en un escenario en permanente cambio. Esta idea también fue mencionada como desventaja, ya que se percibieron como negativos los abruptos cambios generacionales y la obsolescencia de los conocimientos, pero esta vez se argumenta que los cambios te obligan *"a ser mejor cada día"* (S16) y a vivir experiencias de *"aprendizaje continuo"* (S10).

Se puede apreciar también un grupo de ámbitos de relativa frecuencia (21%) que manifiestan algunas otras ventajas de la docencia:

- Las horas de trabajo en aula (solo un 50% de trabajo en aula del total de horas), así como la distribución del horario solo por las mañanas (S3, S4, S9, S19);

- El reconocimiento que, en algunas ocasiones, manifiestan los alumnos o padres años más tarde, donde agradecen la labor realizada en ese entonces (S1, S4, S7, S19);

- Las vacaciones que, de media, superan a la de otras profesiones (S9, S13, S17, S18);

- El alto nivel de autonomía de la docencia, que permite movilidad y libertad en la dedicación del tiempo, así como en la organización del propio trabajo (S3, S12, S20);

- La movilidad como interino, permitiendo un aprendizaje a partir de distintas vivencias educativas (S5, S7, S18);

- El carácter funcionario que permite una estabilidad y seguridad en el trabajo (S9, S20); y

- La satisfacción con el salario, sobre todo en comparación con otras actividades (S20).

El despliegue de las principales ventajas que detectan los docentes de su trabajo, pone en el centro de las ideas, dimensiones humanas, emocionales y axiológicas. Aspectos que se complementan con la gran responsabilidad de educar. Van Veen (2003), en su estudio socio-psicológico con profesores holandeses de secundaria, señala que estas dimensiones son un elemento esencial para el desarrollo de la identidad y del bienestar docente, al comprobar en la mayoría de los profesores entrevistados, el gran compromiso que asumen con la docencia a pesar de las dificultades que generan, especialmente, las reformas educativas. Así también se asume que las ventajas dan cuenta de un estado personal que provoca bienestar y de la capacidad de los docentes por enfocar los estados emocionales positivos como una forma de ilusión permanente en el desarrollo personal del alumno (Day, 2006).

Martínez y otros (2002), en su estudio comparativo con profesores de ciencias de educación secundaria, destaca las ventajas de la docencia con base en el nivel positivo de satisfacción laboral en diversos ámbitos. Los más representativos fueron: las vacaciones y la autonomía en el aula (100% de los docentes de acuerdo) y el horario lectivo (96%); mientras que los aspectos menos ventajosos fueron: las perspectivas de promoción (7% de los docentes cree que es una ventaja o fuente de satisfacción); la valoración social (30%) y la ratio de alumnado (37%).

En resumen, podemos decir que el constructo "Visión personal de la docencia" ha sido orientado con base en tres dimensiones que describen la naturaleza de la docencia: su finalidad, las desventajas y las ventajas propias de la profesión. A partir de ahí se organizaron las ideas emergentes desde donde se pudo detectar que, para los docentes entrevistados, las finalidades más recurrentes fueron "promover valores" y "promover habilidades personales". Así también se percibió que las desventajas más frecuentes apuntaban a la "falta de reconocimiento" y al "alto nivel emocional" en el trabajo. Las ventajas de la docencia más destacables fueron: la posibilidad de "trabajar con personas", el

"nivel emocional positivo" y la "actualización permanente" que exige la docencia. También se destacó que existen ámbitos que suelen aparecer tanto en desventajas como en ventajas, a saber: falta de reconocimiento/reconocimiento de alumnos; alto nivel emocional/nivel emocional positivo; carácter cambiante/actualización permanente; horas de trabajo excesivas/cómodo horario de trabajo; continuos traslados/conocer diversas experiencias; y salario insuficiente/salario suficiente.

Para tener una visión más amplia, se puede observar la siguiente figura N° 23, donde aparecen las ideas que emergieron principalmente en las entrevistas (E), además de puntualizar las ideas emergentes desde los grupos de discusión N° 1 y 2 (G1 y G2).

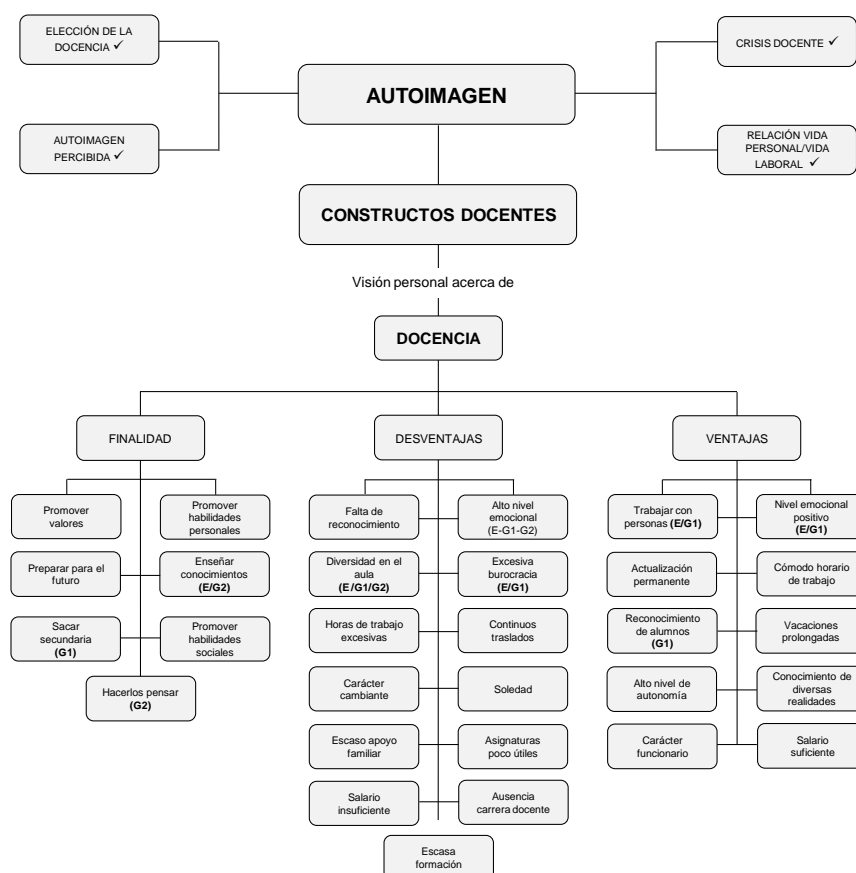


Figura N° 23: Ideas emergentes de "Visión personal acerca de la docencia"

d. Visión personal acerca de los alumnos

En este apartado se ha pretendido que los profesores aportaran respecto de la visión que tienen de los alumnos. Se debe tener presente que en la mayoría de los casos y a pesar de la generalidad de la pregunta, los profesores apuntaron sus comentarios en relación con los alumnos que interactúan día a día. Por ello, debemos recordar que el perfil biográfico y socio-económico de los adolescentes, según muy bien lo cuenta uno de los profesores:

- S4 *"Son muy heterogéneos. El gran problema es que en este centro, en los cursos inferiores, entran todos los niños del barrio y es un barrio que tiene unas características muy específicas porque hay mucha mezcla, entonces, aquí hay muchos inmigrantes, hay alumnos de veintitantos países diferentes, hay también gente con desventaja social. Cuando ya van pasando de curso, como hasta los 16 años es obligatorio, muchos llegan a segundo y como ya han cumplido los 16 años, se van. Entonces en tercero hay alumnos que tienen un poco más de interés. De todas formas, sigue siendo diverso. Podríamos decir que hay un 50% de alumno con fracaso escolar, porque le hacemos adaptaciones pero no tienen un nivel adecuado para el curso que están haciendo".*

Luego, observando las respuestas de los docentes, notamos que los veinte docentes (el 100% de la muestra) respondieron a este constructo. La complejidad y variedad de las ideas emergentes nos ha llevado a centrarnos en ciertas recurrencias significativas que pueden aportar un análisis interesante.

En primer lugar, se detectó que de todas las respuestas, diecinueve docentes (90%) aclararon que los alumnos son un grupo diverso, donde se encuentran una heterogeneidad palpable caracterizada por la madurez/inmadurez, el bajo/alto nivel académico, la des/motivación, la escasa/alta proyección de futuro, entre otros y que pueden depender de la edad del alumno, del nivel que cursa, de la especialización o de su capital cultural. Por lo tanto, las ideas que desde aquí emergieron poseen, en la mayoría de los casos, una visión negativa y otra positiva de los alumnos a partir de esta dicotomía.

- S12: *"Hay ciertos sectores de etapas superiores que tienen un grado de conciencia suficiente para reconocer la importancia del por qué están aquí..las etapas inferiores todavía no".*

S10: *"Donde me gusta hacer clases es en bachillerato porque hay una madurez que implica que han superado la crisis de la secundaria".*

En segundo lugar, percibimos que solo cinco docentes realizaron descripciones genéricas de los alumnos las cuales, al margen de esa diversidad, caracterizan al alumno de la siguiente manera:

S1: *"Lo que está bien es la cercanía que hay entre profesor y alumno, que es mucho más humana de lo que yo viví".*

S2: *"Son chavales que nunca van con mala leche, son buena gente, se relacionan bien".*

S3: *"A nivel de comportamiento no tienen una maldad específica, yo creo que son nobles".*

S7: *"En general no son niños conflictivos... son niños sencillitos".*

S10: *"En este centro los veo interesados, que hace falta apretarles un poco, pero normalmente participan, trabajan y salvo excepciones, veo alumnos implicados en lo que hacen".*

Como decíamos, estas reflexiones permiten obtener una visión general del alumno, que precede a las variables mencionadas (madurez, rendimiento, motivación, edad, curso). Es decir, que, independientemente de su rendimiento académico o grado de motivación, los alumnos son definidos en cuanto a ciertos valores y actitudes que rescatan positivamente.

En tercer lugar, observamos que tres docentes manifestaron solo aspectos negativos de los alumnos, dejando de lado las dimensiones positivas. Así también ningún profesor manifestó solo aspectos positivos.

En cuarto lugar, y teniendo en cuenta estos detalles, pudimos establecer que seis docentes manifiestan abiertamente que las actitudes positivas de los alumnos (en cuanto a motivación, implicación, madurez o nivel académico) aparecen con mayor frecuencia en los ciclos formativos (S12); 3º y 4º de ESO (S4, S14); y bachillerato (S10); y que las actitudes negativas, por lo general, provienen de alumnos de 1º y 2º de ESO (S4, S19); 2º bachillerato (S8), y de familias con mayores problemas sociales (S2, S8, S9).

Detallado el contexto en el que fueron aportadas las ideas, pasamos a puntualizar los aspectos negativos y positivos más recurrentes que perciben los docentes en sus alumnos.

d.1. Visión negativa acerca de los alumnos

Los aspectos negativos los podemos apreciar en el siguiente gráfico N° 18:

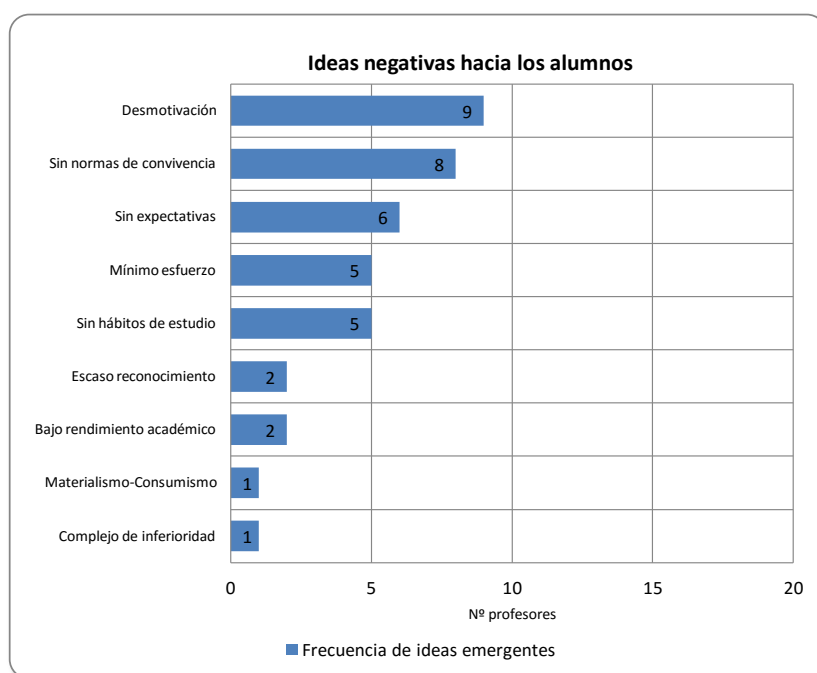


Gráfico N° 18: Frecuencia de ideas emergentes de la visión negativa acerca de los alumnos

En referencia a los aspectos negativos, se destaca que todos los docentes que respondieron a este ámbito, señalaron uno o algunos aspectos negativos. La mayor frecuencia (nueve docentes) se observa en la "desmotivación" de los alumnos: "*Hay mucha desmotivación por el estudio*" (S2); "*El alumno no tiene una motivación intrínseca hacia el estudio*" (S5); "*Ellos ahora mismo están muy desmotivados*" (S8). Esta se caracteriza por una apatía generalizada (S5, S14) que impide convencer a muchos alumnos de la importancia de la formación que reciben para obtener unos valores consolidados.

Las "normas de convivencia" también se perciben entre los docentes, como una debilidad de los alumnos puesto que muchas veces "pierden las formas" y se "faltan al respeto" continuamente entre ellos (S15). Además, perciben que los alumnos confunden, en muchos casos, los roles asignados en clases:

S1: *"Están como un poquito libre, a lo que ellos quieran. Es que se confunden un poco los roles, como que ellos son los que quieren llevar la clase".*

En este sentido, también se aprecian rasgos propios de alumnos disruptivos que tienen problemas de socialización ante los profesores o ante sus mismos compañeros, lo que provoca una sensación de malestar importante entre los docentes (S14: *"Los cursos de primer ciclo son muy frustrantes"*; S17: *"entonces qué hago, tengo que dejar que el niño me insulte en la cara, bueno pues nada, que me insulte"*).

Además, los docentes manifiestan la "falta de expectativas" de los alumnos (S1: *"Los alumnos dicen: 'estudiar no sirve para nada'"*), a los que perciben *"con falta de metas, no tienen claro hacia dónde van y no tienen idea del por qué están en el instituto, ni que tiene que estudiar para ser algo más"* (S13).

Los alumnos parecieran que están en otro mundo o en su propia burbuja (S13, S20), con la obligación de asistir a clases y perdiendo oportunidades por la poca confianza que tiene en sí mismos (S3, S10). Por ello, esto ocasiona muchas veces que el profesor deba obligar al alumno al estudio y transmitir continuamente objetivos por los cuales trabajar y oportunidades que deben saber aprovechar:

S10: *"Creo son muchachos que no se dan cuenta que están perdiendo oportunidades y que mi obligación es hacérselos ver porque sobre todo en este instituto, que es un medio con unas dificultades socioeconómicas muy importantes".*

Los docentes también resaltan el poco esfuerzo que los alumnos ponen en sus deberes diarios. Esta idea ya aparece en los constructos de "sociedad" y "educación" analizados anteriormente y da cuenta del escaso sacrificio percibido en una sociedad que se relaja (S5: *"Es que no quieren hacer esfuerzo por nada"*; S11: *"Los alumnos lo que quieren*

es trabajar lo menos posible"). Esta apatía por el trabajo se puede correlacionar con la falta de "hábitos de estudio" que los profesores detectan en los alumnos, a los cuales les falta método de trabajo.

Con menor frecuencia, se aprecian como ideas negativas, la "falta de reconocimiento" de los alumnos hacia el profesor, el "bajo rendimiento académico", el "materialismo" y consumismo de los jóvenes y un "complejo de inferioridad" que se detecta en algunos alumnos.

Conviene detenerse en estas ideas negativas, pues diversos estudios que analizan la percepción docente de sus alumnos, aportan con algunos de interés. Andrade (1998), en una investigación realizada a más de 500 docentes en todo Perú, determinó que el 80% de los profesores de secundaria reconoce que sus alumnos son capaces pero no se esfuerzan lo suficiente, dejando entrever la posibilidad de lograr, a través de diferentes estrategias pedagógicas, que los alumnos estén más motivados para incrementar su esfuerzo. Esta capacidad observada en el trabajo de Andrade, también se percibe en nuestros resultados, aunque de manera más sutil, cuando algunos docentes (S1, S2, S7, S10) perciben potenciales actitudes personales que pueden ayudar al alumno a conseguir sus metas.

Para Michener y otros (2003), las percepciones de cada individuo sobre el éxito o fracaso se pueden explicar en función de dos dimensiones: el grado de estabilidad y el locus de control o atribución interna-externa. Así, si el locus de control es interno significa que la situación depende del individuo; y, por el contrario, si el locus de control es externo, la situación depende del entorno. Así, la capacidad o estas actitudes positivas percibidas por nuestros docentes, son a menudo percibidas como un rasgo estable y, en cambio, el esfuerzo es visto como un rasgo inestable. Ambas características son de control interno, es decir, dependen del individuo. Que el esfuerzo sea un rasgo inestable quiere decir que puede ser más fácilmente modificable que la capacidad.

Así también se destacan de esta investigación de Andrade (1998) las principales problemáticas que observan los docentes de sus alumnos, a saber: escasos hábitos de

estudio (68% de los docentes así lo cree) y poco interés por los estudios (65%), ideas muy similares a las encontradas en estudiantes españoles.

Por otra parte, Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation (2012) detectaron los niveles de expectativas que tenían los profesores estadounidenses de sus alumnos, así como el nivel académico que poseían, dos cuestiones que también salieron a la luz en la presente investigación. Al respecto, los docentes que señalaron que el 63% de sus estudiantes actuales podría salir de la escuela secundaria preparados para tener éxito en la educación superior, mientras que el 50% de los docentes que participaron en dicha investigación, señala que sus estudiantes están preparados académicamente al entrar a la sala de clases. Estas cifras son más optimistas que las presentadas en esta investigación, sobre todo porque uno de nuestros docentes manifestó que el 20-30% de los alumnos rinde adecuadamente en clases (S2). A su vez, S4 calcula que existe un 50% de alumnos con fracaso escolar, mientras que S8 señala que *"hay 3 alumnos buenos y a lo mejor tenemos 28, 29 alumnos..."*, es decir, que para este docente, solo un 11% de los alumnos rinde académicamente.

d.2. Visión positiva acerca de los alumnos

Los aspectos positivos los podemos apreciar en el gráfico N° 19:

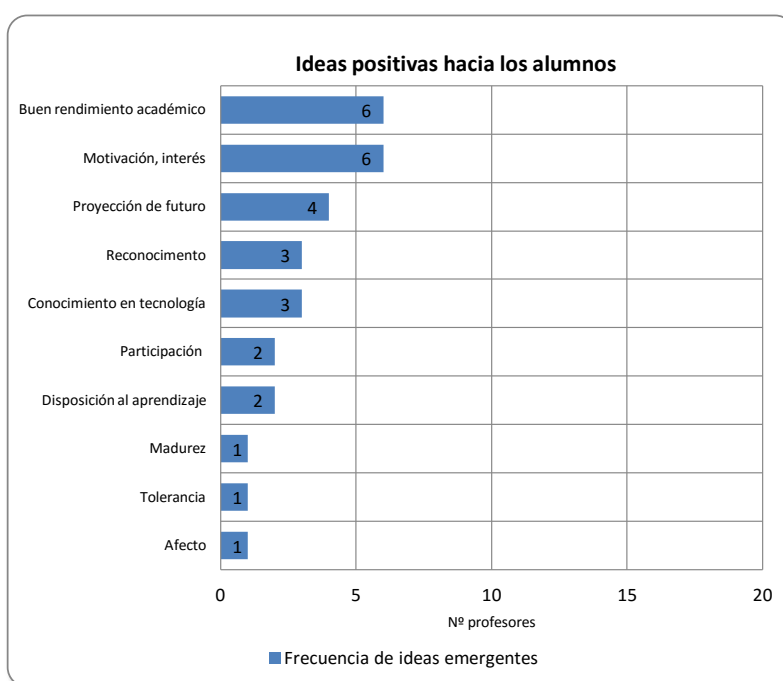


Gráfico Nº 19: Frecuencia de ideas emergentes de la visión positiva acerca de los alumnos

Los docentes han planteado las dimensiones positivas que podemos observar en el gráfico. Se entiende que estos aspectos están asociados, en todos los casos, a aquellos alumnos que cursan aquellos niveles educativos donde los docentes se encuentran más a gusto, como los descritos recientemente. Aquí, manifiestan abiertamente las diferencias que existen en el clima de aula dependiendo del nivel en el que se encuentre el alumno.

Con ello, observamos que los estudiantes destacan, en orden de frecuencia, por su rendimiento académico (S5: *"Incluso tengo alumnos que tienen una actitud muy buena...son casi la superdotación [sic]"*); por la motivación e interés (S12: *"Estamos hablando de un perfil de un alumnado más motivado"*); por la proyección de futuro (S1: *"Te encuentras los dos niveles...los que tienen una proyección de futuro y el que dice que estudiar no vale para nada"*); por el reconocimiento o agradecimiento que expresan a los profesores (S15: *"Son chicos muy agradecidos, son muy buena gente en ese aspecto"*); y por su alto conocimiento en tecnología (S1: *"La tecnología les gusta mucho y se les da bien"*). Adicionalmente, y en menor frecuencia, los profesores consideran que los

estudiantes de estos niveles son más participativos, poseen una disposición al aprendizaje, son más maduros y tolerantes, y afectuosos.

Este compendio de ideas positivas se correlaciona, dado que el buen rendimiento académico implica motivación e interés hacia los estudios, así como poseer una proyección a futuro que le permita disponer de objetivos o metas.

Hay que recordar que estos aspectos positivos de los alumnos están condicionados a un tipo determinado de alumnos, dependiendo, principalmente, del nivel escolar. Las cualidades detectadas, por tanto, son más o menos evidentes a las de un grupo con ciertas ventajas académicas, asociadas en la mayoría de los casos, al capital cultural que trae de casa.

Queda la sensación por tanto, de que los profesores, en líneas generales, asumen una visión negativa de los alumnos y si disponen de una visión positiva genérica, solo cinco docentes lo han manifestado así.

Cuando se trata de la visión que poseen los docentes sobre sus alumnos, no se puede dejar de mencionar el pionero trabajo de campo, de Rosenthal y Jacobson (1968) acerca del "efecto Pigmalión"¹²², cuyos resultados explican la manera en que los docentes adquieren ciertas expectativas de los alumnos, positivas o negativas, y que el carácter de esas expectativas están relacionadas con el verdadero rendimiento académico que tiene el alumno.

¹²² En el libro de Rosenthal y Jacobson (1968) *Pygmalion in the Classroom* se detallan los resultados de una investigación realizada en el Oak School, en San Francisco, EEUU, donde se hizo creer a los profesores que ciertos estudiantes, seleccionados al azar, tenían un rendimiento académico y capacidades intelectuales mayores que el resto. El estudio concluyó que los alumnos supuestamente "mejor dotados" obtuvieron mejores resultados al finalizar el año escolar en comparación con el resto de su clase, demostrando que el efecto Pigmalión no era otra cosa que una "profecía autocumplida" (self fulfilling prophecy), es decir, que nuestras expectativas influyen fuertemente en el desempeño de los que nos rodean. Por ello, el "efecto Pigmalión" se considera fenómeno ampliamente confirmado por la literatura especializada, ya no solo a nivel educativo, sino también a nivel de las relaciones humanas en general (familiar, laboral) dado que el poder que conllevan las expectativas positivas(o negativas) genera resultados directamente proporcionales (Brylinsky y Moore, 1984; Good, 1987; Kenealy y otros, 1988; Collins y Plahn, 1998; Hunsberger y Cavanagh, 1998; Copeland, 2000; Porter, 2003; Blanchette, 2006).

Según Gil (2007), en su estudio acerca de las percepciones de profesores madrileños de la diversidad y logros escolares, las creencias que el profesorado maneja acerca de la diversidad de su alumnado y las explicaciones que da al fracaso/éxito escolar condicionan diversos aspectos de su práctica profesional: su manera de acercarse a la diversidad, sus expectativas acerca de los alumnos, la relación con los estudiantes y sus familias, su sentido de responsabilidad y compromiso con los logros escolares, las prácticas educativas que promueve y desarrolla en el aula, entre otras.

Tal vez desde aquí sea necesario poner énfasis, como una condición necesaria en el trabajo docente de percibir las auténticas y potenciales capacidades que tienen todos los alumnos para que desde allí se inicie un trabajo de base, evitando los frecuentes etiquetajes que se suelen ganar los alumnos (S3) y así minimizar el impacto las condiciones externas e innegables que envuelven al estudiante.

Precisamente, estas condiciones externas al alumno, se pueden apreciar a continuación, vistas como las causas que originan muchas de las problemáticas identificadas en este análisis. Aquí ocho docentes aportaron adicionalmente ideas en este aspecto. Estas problemáticas pueden tener su origen en las dificultades socio-económicas o desestructuración de las familias de los alumnos (S9, S1, S8, S12); en las pocas perspectivas laborales (S8, S12); en el paradigma capitalista que promueve valores superficiales como el consumismo, el materialismo y el dinero (S5, S16); en el relajamiento del sistema que ha promovido una "mediocrización" [sic] de las personas al dar demasiadas oportunidades (S18); en la obligación de cursar asignaturas poco atractivas para los alumnos (S2); y en las etiquetas que ponen los adultos a los estudiantes provocando la auto-marginación de los alumnos disruptivos. Por ello, no es de extrañar que para S12, los alumnos sean víctimas del sistema, por lo que necesitan apoyo y ser escuchados (S2, S3).

Por su parte, en los grupos de discusión, también se pueden observar ideas acerca de la visión que tienen de los docentes. Tanto en G1 como en G2 se habló del perfil de alumnos con el que suelen encontrarse en las aulas.

En G1, G1S4 expresa lo siguiente:

G1S4: *"Mira nuestro bachillerato. Cuántas veces sale la alumna por delante de toda tu cara, porque prefiere, en vez de quedarse callada, prefiere irse con una clase toda preparada, se pasea por delante tuya y te dice: 'me voy, como te voy a molestar'. ¡Una niña que va a cumplir 18 años! Yo no pido que me agradezca ninguno de los que están sentados, yo quiero que me respeten, es lo único que pido y eso es lo que más duele".*

En G2, señalan lo siguiente en distintos momentos de la discusión:

G2S6: *"Es verdad que hay muchos niños fuera del sistema, o sea hay niños realmente al margen y que no se entiende qué hacen aquí".*

G2S13: *"Los niños empiezan a dar problemas porque cambian por la revolución hormonal y se empiezan a ser más adolescentes y es cuando justo con ese cambio, llegan aquí. Entonces los profesores empiezan a tener problemas con ellos en esos cursos porque son más indisciplinados, más contestones".*

G2S16: *"El profesor de secundaria se tiene que mentalizar que le viene el niño que estaba en la calle dándole patadas a lo que pillara..."*.

G2S3: *"Un niño con 12 años es un torbellino dentro de la enseñanza primaria. Entonces me lo quito aunque no tenga unos contenidos básicos y lo mando al centro. Entonces aquí llegan los chavales y no saben exactamente de qué estás hablando. Y ¿hay problemas de disciplina? ¡Claro! Si en un momento hablas de la fusión nuclear, ellos te dicen '¿cómo fue? Y cuando llevas hablando media hora de fusión nuclear y le cambias la conversación no se dan ni cuenta. Luego los chavales tienen tanta cantidad información fuera que cuando llegan aquí, pasan por la puerta y bajan el acelerador porque tu vas muy rápido. Tienen medios de comunicación, tienen internet, tienen redes sociales y desaceleran para escuchar algo que no saben muy bien, si hoy les sirve para algo, puede que mañana sí, pero hoy..."*.

El aporte al debate, especialmente de G2, sobre la visión que los docentes tienen de sus alumnos, radica en el énfasis de la indisciplina que muchas veces se vive en el aula producto de ciertos perfiles de alumnos que provienen de sectores marginados u otros alterados por la etapa adolescente que están comenzando a vivir. Aunque también se rescata que el problema en algunos casos traspasa a bachillerato (G1S4)

En especial, consideramos de interés la visión que expone G2S3, por presentar un interesante relato sobre el contexto en el que el adolescente llega a la ESO, destacando el escaso conocimiento que traen, la hiperactividad de su etapa evolutiva y la gran cantidad de información que manejan, especialmente, a través de las redes sociales.

En resumen, podemos señalar que las ideas negativas que tienen los docentes hacia sus alumnos estuvieron presentes en el 100% de la muestra, mientras que las ideas positivas se observaron en el 85% de los docentes. El perfil de alumno al que se refirieron los profesores es muy heterogéneo, con una tendencia al nivel socio-económico medio bajo y con gran presencia de inmigrantes. A partir de la diversidad de alumnos a la que reconocen enfrentarse los profesores, se rescatan las ideas positivas y negativas que expresan los docentes de sus alumnos. Los rasgos positivos más frecuentes son el buen rendimiento académico y el alto nivel de motivación, mientras que las ideas negativas más destacadas fueron la desmotivación y la ausencia de normas básicas de convivencia. Además, el 40% de los docentes manifestó las causas que pueden originar las diversas problemáticas encontradas, entre ellas, las dificultades socio-económicas o desestructuración de las familias de los alumnos y las escasas perspectivas laborales.

Para obtener una visión gráfica del análisis de este constructo, podemos ver la siguiente figura N° 24, con los aportes de las ideas entregadas en G1 y G2:

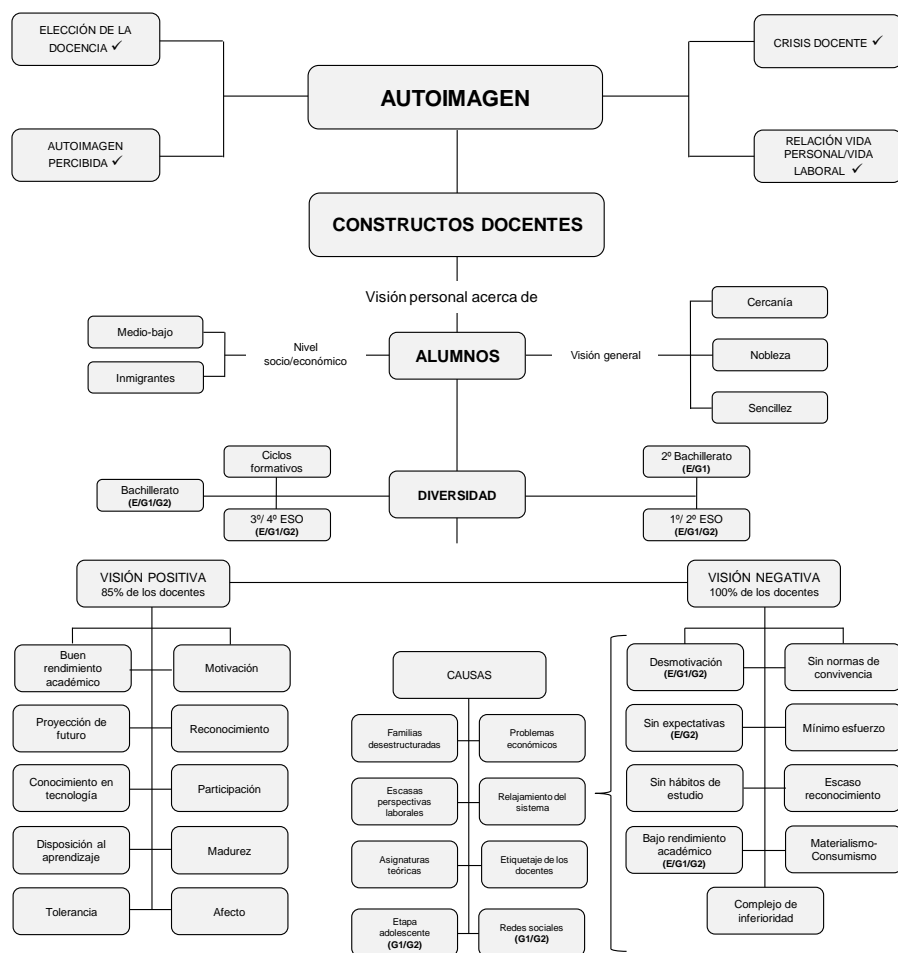


Figura N° 24: Ideas emergentes de "Visión personal acerca de los alumnos"

e. Visión personal acerca de los padres

A continuación se presentan los resultados de la visión que tienen los docentes entrevistados respecto de la familia de los alumnos y de su rol frente a la educación de sus hijos. En concreto, este constructo fue abordado por doce docentes (60% de la muestra). La idea más recurrente en este aspecto fue la escasa implicación que existe de parte de los padres (S1: "Ahora ves que los padres pasan olímpicamente"; S2: "Hay mucha desatención por parte de la familia"), donde cinco docentes (42% de los profesores que respondió a este

constructo) manifestaron que no perciben un compromiso educativo que apoye su trabajo en el instituto.

Así también cuatro docentes (33% de los profesores que respondió a este constructo) declararon que muchos padres no saben qué hacer con el alumno en casa (S8), lo que implica creer que la escuela se transforma en una guardería (S2), donde muchas veces se preocupan de que el alumno asista al instituto pero desentendiéndose del rendimiento académico (S19), por lo que se le exige a la escuela un rol que no puede asumir (S14).

De hecho, tres profesores explícitamente señalan que los valores y las expectativas deben traerse desde casa:

S7: *"Los padres piensan muchas veces que nosotros tenemos que educar a los alumnos y no es así. Nosotros no podemos educar a un alumno ya con 12 o 13 años, le podemos decir las normas de comportamiento en el aula, en el centro, pero los valores se lo tienen que dar los padres".*

S9: *"Los alumnos que no tienen ninguna expectativa es porque en su casa tampoco las tienen".*

S2: *"En el momento en que la familia refuerza el trabajo que hace el profesorado, sales adelante, aunque un alumno no vaya bien académicamente...Es mi experiencia que me ha tocado vivir".*

Hay una consciencia, demostrable en algunos profesores, de la gran responsabilidad que tiene la familia en la educación de sus hijos, especialmente porque se constituye en una base de identidad, de moral y de proyectividad de gran impacto en el alumno (Gervilla, 2003; Gentil, 2008; Comellas, 2009; UNESCO, 2015).

De allí que para S7 y S10, la ausencia de valores, expectativas y compromisos de la familia, resulte ser una preocupación constante, sobre todo cuando los factores que influyen en esta carencia familiar, suelen ser causas externas que impiden que muchos padres posean un proyecto de futuro estable dentro del núcleo familiar. La falta de herramientas y orientación para motivar a que el hijo estudie (S20); los problemas económicos (S12) o el acuciante ritmo de vida, sobre todo a nivel laboral (S5), podrían ser causas visibles de la inoperancia familiar a nivel educativo del alumno.

Finalmente, se consideran las respuestas de dos docentes que incluyen en sus comentarios, que muchas veces la relación del docente con el padre o madre, está caracterizada por una defensa incondicional hacia el hijo cuando ha tenido un problema de conducta: "*No apoyan al profesor*" (S17); "*Reclaman cuando al niño no le va bien*" (S7). Situaciones que analizamos en la categoría "relaciones sociales".

Existen diversas investigaciones que comprueban, en primer lugar, los factores que inciden en el aprendizaje del alumno, donde la mayoría de los docentes, otorga a la familia un alto nivel de incidencia. Esto se puede observar en el estudio comparado a nivel latinoamericano de Tenti y Steinberg (2011), donde el 75% de los docentes le otorga una alta incidencia a la familia; en el estudio de campo de Gil (2007), donde el 58% de los docentes entrevistados creen que los buenos resultados se deben a que la familia crea un clima idóneo para el alumno y que el fracaso escolar se debe precisamente al escaso apoyo por parte de las familias; y en el estudio exploratorio de Catalán y Egaña (2004:40) que destacan el amplio acuerdo de los profesores respecto de que "*todos sus valores [de los alumnos] están dados por la familia*". Agregan, además, que el ámbito 'familia' constituyó el ámbito más consensuado en términos de valoración:

"Fue recurrente el reconocerla como el espacio de formación valórica por excelencia, en la que se inculcan los principios básicos de la convivencia y los buenos comportamientos" (Catalán y Egaña, 2004:150).

Seguidamente, nos encontramos con diversos estudios que analizan la evidente crisis valórica de las familias en la actualidad (Fabelo, 2004; Veira, 2007; Nieto, 2015), así como trabajos de campo que intentan detectar las causas que generan esta pérdida de valores (Hernández, 2013), e investigaciones internacionales, como el informe TALIS, que comprueban las diversas problemáticas que viven las familias de estudiantes de la educación formal en el mundo (MEC, 2014d, 2014e), especialmente las económicas.

En resumen, podemos decir que doce profesores respondieron a este constructo y todos ellos dejaron entrever las problemáticas críticas respecto al papel que juega la familia en la educación de sus hijos, como la escasa implicación con el instituto, la falta de valores,

la exigencia a la escuela de un rol que no le corresponde o la falta de motivación y expectativas del núcleo familiar. Así también se detectaron algunas de las causas de estas problemáticas, aduciendo a ciertas características actuales de muchas familias: la desestructuración, bajo nivel económico, ausencia de herramientas para orientar al hijo o el intenso ritmo de vida, sobre todo a nivel laboral de los padres. Todo ello, en la confirmación de la importancia que tiene este pilar básico de la sociedad y que se convierte en el principal agente de la educación del alumno, repercutiendo positivamente en su rendimiento académico.

Para una visión gráfica de este constructo, se puede apreciar la figura N° 25:

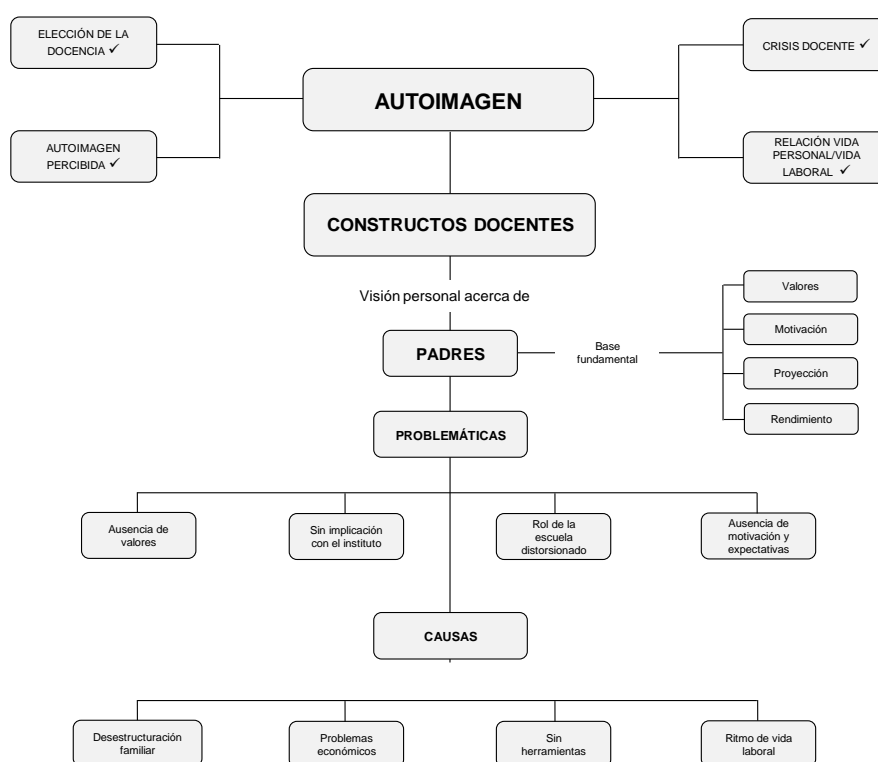


Figura N° 25: Ideas emergentes de "Visión personal acerca de la familia"

f. Visión personal acerca de los profesores

Pasamos a revisar a continuación, las ideas que tienen los docentes acerca de sus compañeros de profesión. Este constructo fue abordado por trece docentes (65% de la muestra) quienes apuntaron percepciones relacionadas con sus colegas. Conviene centrar la atención en un ámbito que parece tener consenso respecto de las ideas genéricas que suelen tener de los mismos docentes. Se trata de una compleja mirada interna que exige, a la vez, una objetivación externa capaz de abstraer los juicios para caracterizar la propia docencia pero realizado por otros.

La complejidad parece evidente, ya que muchas veces existe una especie de autocensura para expresar libremente ideas que pueden afectar la sensibilidad de sus colegas. Este falso compromiso moral es muy difícil detectarlo, por lo que le damos importancia a la intención honesta y objetiva de los informantes. Además, se debe tener en cuenta que la docencia es una profesión con tendencia individualista (Nias, 1996; Hargreaves, 2005; Perafán y Adúriz-Bravo, 2005; Marcelo y Vaillant, 2013), que conlleva un trabajo profesional con una impronta distintiva y particular del resto de los docentes. Por ello, consideramos las virtudes y limitaciones de este juego de egos que se puede producir entre los profesores¹²³, obstaculizando el trabajo colaborativo.

A partir de ello, se descubrieron dos ideas emergentes que permiten clasificarlas según se detalla a continuación.

La primera de ellas se refiere a una "visión positiva" del profesorado en términos genéricos. En el 54% de los relatos (7) aparecen ideas con las siguientes:

- S2: *"En la práctica, la totalidad de profesorado está muy vinculado, se centra mucho en su trabajo, se vuelca y se hacen muchísimas actividades que van más allá de lo que te exige la administración".*
- S5: *"Yo no he visto a nadie aquí reacio a que diga: 'yo no, yo no tengo porque' y aquí son más de 50 profesores. Que hay cursos de algo, de pizarras, ahí va la gente".*

¹²³ Herrán y González (2002) se refieren al ego docente como el punto ciego de la enseñanza.

S11: *"En líneas generales, pues los profesores suelen tener pretensión por aprender, la tendencia es de aprender nuevas fórmulas".*

S13: *"Me consta que hay muchos profesores innovadores..."*.

Resulta claro que se trata de profesores que rescatan rasgos positivos en sus colegas, reconociendo que la mayoría de los profesores tienen un deseo y necesidad de querer formarse y hacer las cosas bien. Se destacan además, la vinculación y compromiso con el trabajo, y su carácter participativo y abierto a aprender nuevas fórmulas.

En segundo lugar, y en contraste con lo anterior, en once relatos (85%) se apreciaron ideas negativas de los profesores. De este grupo de respuestas, hemos identificado dos subgrupos de ideas: 1) ideas negativas genéricas; y 2) ideas negativas relacionadas con la variable edad.

El primer subgrupo (tres docentes) detalla debilidades que perciben de sus compañeros en término generales, no utilizando ni detallando ninguna posible causa:

S14: *"Hay ciertos códigos de los adolescentes que se pueden manejar, entonces a lo mejor hay profesores que esa parte no la manejan..."*.

S15: *"Hay muy pocos profesores autocríticos, muchos piensan que lo hacen bien y no saben, pero es que no salen del mismo cajón...o sea...'muévete, mira otras cosas, ve a otros compañeros qué están haciendo'; es decir, les cuesta cambiar"*.

S16: *"Tenemos autonomía en nuestra aula y casi que no queremos autorizarla, porque nos da mucho miedo, porque ser autónomos también tiene sus riesgos"*.

En estos relatos se puede comprobar que los mismos profesores detectan ciertos fallos en la mayoría de sus colegas. No manejar los códigos de comunicación de sus alumnos, la escasa autocrítica y el miedo a ejercer la autonomía se constituyen en el reflejo de las malas prácticas docentes.

El segundo subgrupo (cinco docentes) destaca aspectos negativos de sus colegas pero teniendo en cuenta la variable generacional como condición previa de su análisis:

S1: *"Mientras mayor es la persona menos maleable y más rígida es. Hay menos empatía y se nota una rigidez, un ambiente más austero"*.

S7: *"Creo que los profesores mayores no tienen tanta vitalidad como los que somos más jóvenes".*

S15: *"Depende también de la generación del profesor, pues normalmente el profesorado con más años son reacios al cambio, porque tienen temor de perder algo, y sobre todo ante nuevos retos porque se sienten un poquito desbordados".*

Es evidente que estos profesores creen que las prácticas docentes y su implicación en el proceso educativo se ven mermadas a través de los años, llegando a reconocer profesores quemados con muchos años de experiencia en el aula y con una negativa actitud ante el cambio. También detectaron mayor rigidez, menor empatía, escasa innovación. En este sentido, S1 y S7 atribuyen el tipo de enseñanza que recibieron estos docentes, muy distintos a lo que exige la sociedad hoy en día; para S6, este "bajón profesional" lo atribuye al cansancio y desgaste emocional propio de los años; mientras que para S8 se debe al desencanto del docente por el sistema al percibir que los cambios fundamentales en educación no se han producido.

Por otra parte, añadimos un punto de vista de análisis que detecta que de los trece docentes que respondieron a este constructo, en seis de ellos, se aprecian solo ideas negativas hacia los docentes (46% de los profesores). Cinco profesores aportan ideas negativas y positivas en sus relatos, argumentando que en el colectivo docentes *"hay de todo"* (39% de los profesores). Mientras que dos profesores expresan solo ideas positivas hacia sus compañeros de trabajo (15%).

Es decir, se aprecia una tendencia a destacar ideas negativas antes que positivas de los profesores, aunque la tendencia se equilibra con aquellos docentes que reconocen una diversidad de profesores con buenas y malas prácticas. Por ejemplo, las ideas de S2 y S9 coinciden en defender la heterogeneidad que existe entre los profesores, reconociendo la existencia de malos y buenos docentes, que depende de muchos factores y no solo de la edad:

S2: *"Hay de todo, hay gente que es muy reticente al cambio, los mayores por ejemplo, aunque hay veces que hay personas mayores que son más abiertos que incluso un novel, es decir, que aquí no se puede generalizar, yo diría que te puedes encontrar casos puntuales de gente que está más abierta, que está menos abierta, que es más propensa, que es menos propensa".*

Como señalábamos al comienzo del análisis de este constructo, existe dificultad para un planteamiento que diagnostique la labor del profesor desde la propia mirada docente, desde sus propios compañeros. Y si bien se han podido detectar aspectos positivos hacia los propios compañeros, estos solo fueron recurrentes en el 54% de los relatos, frente a un 85% de relatos que expresan críticas hacia los docentes.

Además, se reconoce que los profesores no mencionan aspectos positivos de carácter social que identifiquen una visión corporativa. La ausencia de aspectos como trabajar colaborativamente o en equipo, la unión entre ellos, reafirma la tendencia individualista de la docencia.

En este sentido, INECSE comprueba que, al abordar a grupos de análisis de la práctica docente y grupos de trabajo de profesores en el centro, "*más de las tres cuartas partes del profesorado no ha participado nunca en grupos de análisis de la práctica docente o en grupos de trabajo de profesores del centro*" (MEC, 2010:173). El informe TALIS (MEC, 2014d:119) también lo comprueba:

"La proporción de profesores españoles (69,3%) que nunca ha enseñando conjuntamente con otro u otros profesores es la más alta de los países OCDE, 27 puntos porcentuales por encima de su media (41,8%), una cifra solo comparable a la de Países Bajos (68,7%) [...]. Casi la mitad de los profesores en España (48,0%) declaran no haber participado nunca en actividades conjuntas con otras clases, también una cifra significativamente más alta que la de la media OCDE (23,0%)".

La mayor atención, pues, se advierte en la visión negativa y autocrítica que realizan del ejercicio docente de sus compañeros. Este mismo estudio de INECSE (MEC, 2010) enfatiza que el 27% de los profesores cree que los problemas de convivencia pueden derivarse de actitudes de ciertos profesores como, la apatía o el desinterés (Guerrero, 2013). Así también Casares (2003) agrega la poca capacidad autocrítica y la dificultad para aceptar los cambios observada en la mayoría del profesorado, mientras que el proyecto Atlántida (Luengo, 2005) reconoce probables conflictos de convivencia entre profesores.

Ahora bien, respecto al problema generacional al que aluden nuestros docentes, podemos decir que diversos autores (Marcelo, 1991, Gordon y Maxey, 2000, EURYDICE, 2003, Allen y Allegroni 2009 Negrillo e Iranzo 2009), así como diversos estudios en Latinoamérica durante los últimos diez años (Guerrero, 2013) concuerdan que uno de los problemas a los que se enfrentan los profesores noveles tiene que ver con la interacción que se produce con profesores de mayor experiencia docente, dada la diferencia generacional representada con mayor vitalidad de parte de los profesores jóvenes.

Esta problemática ya había sido comentada en el análisis de la categoría "crisis docente" donde argumentábamos los riesgos que conlleva tipificar a los docentes en una clasificación a priori, según sus años de experiencia. Sin embargo, para continuar la línea de las ideas que proponen los profesores, debemos reconocer que en nuestra investigación los docentes reconocen una relación entre las actitudes negativas y los años de experiencia.

Según la tipología de Huberman (1993), y citada anteriormente, acerca del desarrollo del profesorado, se confirma que los docentes perciben a los docentes con más años de experiencia dentro de la etapa de Serenidad y Conservadurismo, dado el estancamiento que perciben de algunos profesores, que no tienen ganas de participar en actividades con los propios compañeros o en el escepticismo respecto de las virtudes del cambio (Day, 2006). De hecho, Day y sus colaboradores (2006)¹²⁴, en una investigación a gran escala en Inglaterra, descubrieron que los profesores con más experiencia corren mayor riesgo de que se reduzca su compromiso e implicación.

Sin embargo, no podemos dejar de mencionar las conclusiones de Chester (1991) que dice que la edad no ejerce efecto alguno en la autoeficacia de los profesores en lo que respecta a conductas disruptivas en el aula o en los contextos en que desarrollan su actividad docente. Así también, en la evaluación a la educación secundaria obligatoria, realizada en 2010 por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo

¹²⁴ Dado el alcance y profundidad de esta investigación, llamada VITAE (Variations in Teachers' Work, Lives and their Effects on Pupils), se puede añadir que se trató de un trabajo multimétodo realizado entre 2001 y 2005, donde se analizaron más de 300 estudios de casos en profesores de primaria y secundaria con el fin de "*investigar los factores que contribuyen a las variaciones en la eficacia de los docentes en las diferentes fases de su carrera, trabajando en una serie de escuelas en diferentes contextos*" (Day y otros, 2006:vi).

(INECSE) se comprueba que hay una relación positiva entre la edad del docente y los resultados académicos de los alumnos, es decir, a más edad del docente (y también a mayor experiencia), mejor rendimiento académico (MEC, 2010).

En resumen, podemos señalar que el 65% de la muestra respondió a este constructo, desde donde se identificaron dos grupos de ideas emergentes: 1) ideas positivas, presentes en el 54% de los docentes que respondió a este constructo y donde se destacó el compromiso, la participación y la disposición al cambio; y 2) ideas negativas presentes en el 69% de los relatos, donde se detectaron dos sub-ideas que englobaron por un lado, ideas negativas genéricas (poca autocrítica, miedo a la autonomía con tres docentes) y, por otro, ideas negativas asociadas a la edad del docente (menos propensos al cambio, menor implicación, mayor cansancio con cinco docentes).

Además se detectó que de los trece docentes que respondieron a este constructo, en seis de ellos, se aprecian solo ideas negativas hacia los docentes (46% de los profesores). Cinco profesores aportan ideas negativas y positivas en sus relatos, mientras que dos profesores expresan solo ideas positivas hacia sus compañeros de trabajo (15%).

Para tener una idea gráfica, se puede observar la figura N° 26:

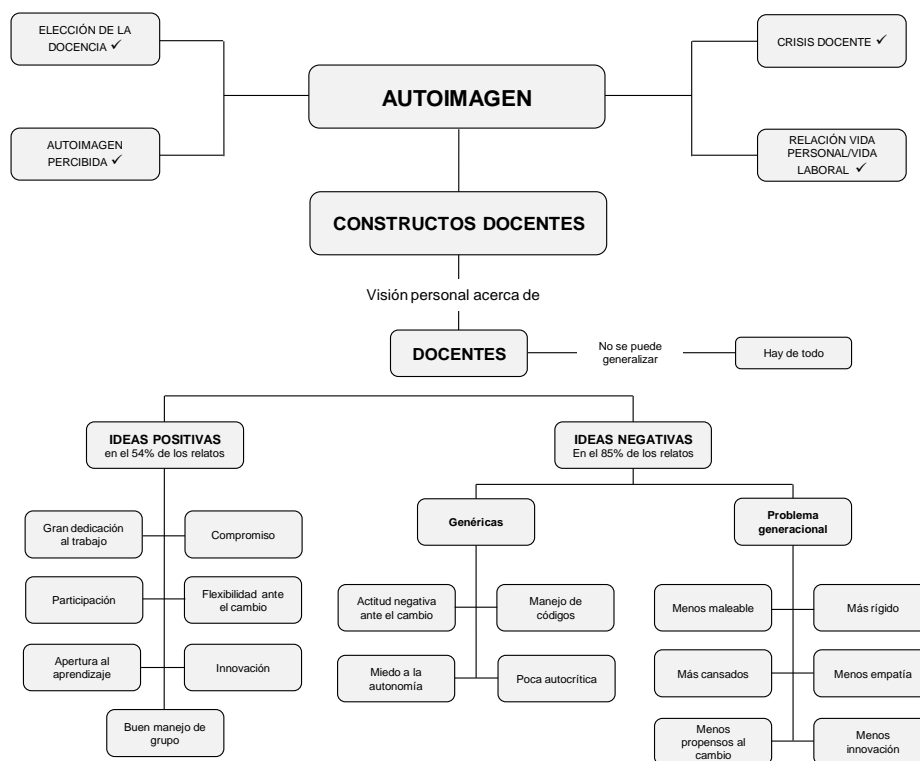


Figura N° 26: Ideas emergentes de "Visión personal acerca de los docentes"

g. Visión personal acerca de la tecnología

Llegamos al último constructo docente, que se enmarca dentro de la categoría autoimagen. En este apartado se ha pretendido que los profesores aportaran la visión que tienen de la tecnología desde un punto de vista más abstracto, de las potencialidades y riesgo que conlleva. Este ámbito lo desarrollamos ampliamente en el marco teórico, dada la importancia asignada a las enormes consecuencias en prácticamente todas las dimensiones de la vida (Smith y Marx, 1997), incluido el educacional.

La importancia de este análisis concuerda con lo que señalan Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez (2014) en su estudio de campo donde entrevistaron a más de 300 profesores en Andalucía, en relación con las creencias y actitudes de los docentes hacia la

tecnología que resultan ser un condicionante fundamental para la integración curricular de su práctica tecnológica en el aula.

Asimismo, se entiende que la tecnología es un concepto amplio y que la orientación que aquí se recoge apunta a todos aquellos recursos o herramientas tecnológicas que propician el uso eficiente de la comunicación. En el ámbito de la enseñanza, se le denominan TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y comprenden todos aquellos recursos tecnológicos disponibles en un centro educativo (aulas TIC, Internet, pizarra digital, ordenadores, portátiles), además de todo el dispositivo metodológico y didáctico que se implementa para su utilización.

Así, observando las respuestas de los docentes, notamos que los veinte docentes (el 100% de la muestra) respondieron a este constructo. Aquí se detectó que de todas las respuestas, emergieron dos ámbitos claramente definidos: una visión positiva de la tecnología (catorce docentes) y una visión negativa (trece docentes). Se entiende que en estas respuestas, ha habido docentes que aportaron solo ideas positivas (siete docentes); solo ideas negativas (seis docentes) y siete docentes se refirieron a aspectos negativos y positivos a la vez, tal como se muestra en la figura N° 27:

VISIÓN DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA TECNOLOGÍA

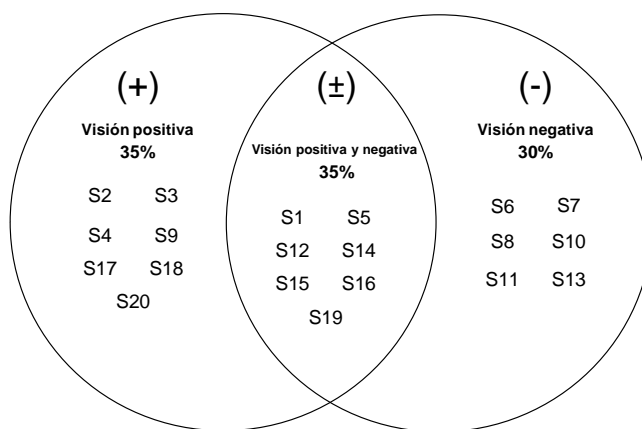


Figura N° 27: Ideas positivas y negativas de los docentes acerca de la tecnología

Existe un equilibrio respecto del porcentaje de profesores que se decanta por una de las tres ideas expuestas. Tal como lo señala Akbiyik (2010), muchos años después de la introducción de las TIC en los sistemas educativos nos enfrentamos a dos retóricas opuestas sobre el uso de las TIC. Primero identifica una retórica optimista que apoya la idea de que las TIC pueden elevar los estándares si se utiliza en formas diseñadas con mucho cuidado. En cambio, por otro lado, la retórica pesimista argumenta que los padres y profesores se distraen de la provisión de las necesidades básicas de los niños por la presión de iniciarlos en la tecnología.

"La investigación académica proporciona una tercera posición, fluctuante entre opiniones optimistas y pesimistas. A pesar de tantos años de esfuerzo y vastas inversiones, la integración de las TIC todavía es débil y hay mucho que hacer" (Akbiyik, 2010:181).

Por ello, esta distribución homogénea ha permitido indagar en qué dirección se exponen las ideas positivas de la tecnología (aportadas por catorce profesores), detectar por qué los docentes tienen una visión negativa (expresada en trece profesores), así como develar las ideas que proponen los docentes para una utilización efectiva de las TIC.

g.1. Ideas positivas acerca de la tecnología

A partir de esta dicotomía y de las ideas emergentes para cada caso, podemos establecer, en primer lugar, que las ideas positivas fueron aportadas por el 70% del total de la muestra, y se agrupan según las siguientes virtudes: "facilitadora", "atractiva", y "ventana al conocimiento", tal como se puede observar en el gráfico N° 20:

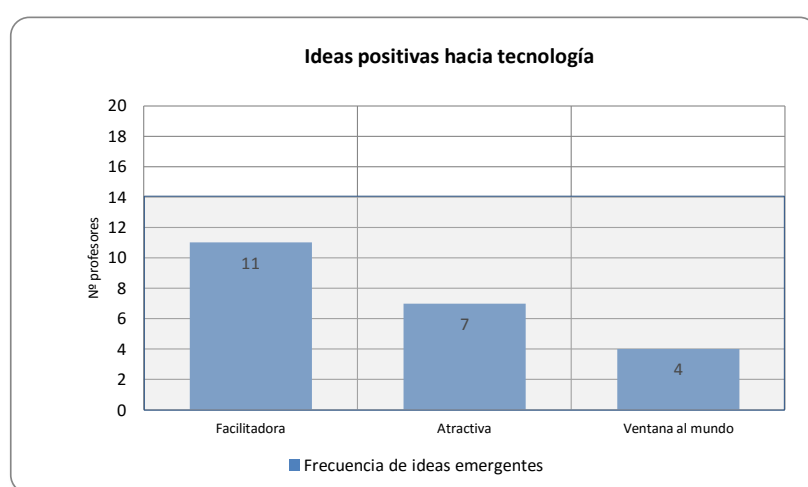


Gráfico N° 20: Frecuencia de ideas emergentes de la visión positiva hacia la tecnología

El carácter "facilitador" de la tecnología es el que se expresa con mayor frecuencia entre los docentes (71% de los docentes que exponen ideas positivas acerca de las TIC), donde se reconoce que facilita las clases y las hace más dinámicas (S4); y ayuda mucho al aprendizaje (S9), constituyéndose en un complemento muy interesante y útil (S14). Por ello, algunos profesores destacan las posibilidades en la utilización de distintos recursos didácticos a través de las TIC, como escuchar canciones, aprender con juegos o responder a ejercicios virtuales (S1). O también, el grado de eficiencia que presta al desarrollo de las clases, donde se gana mucho tiempo (S12). Este gran apoyo que prestan al proceso educativo en el aula y su mejora, las convierte en el aprendizaje del futuro (S4).

Además, se destaca el carácter "atractivo" de las TIC como rasgo positivo, al ser la segunda frecuencia más representativa (50% de los docentes que exponen ideas positivas). En este ámbito, S20 reconoce que las TIC ofrecen soluciones novedosas y atractivas para presentar la información; y que son totalmente significativas para los nativos digitales, lo que lleva a percibir un hipnotismo de los alumnos hacia la tecnología (S15). De allí que para S1 y S17, las TIC son la mejor fórmula para enganchar y atrapar a los alumnos. O como señala S4:

S4: *"El alumno ya vive en la era digital, entonces no le atrae una pizarra verde, pero sí una pizarra digital que es una ventana abierta al mundo".*

Finalmente, el tercer grupo de ideas positivas, "ventana al conocimiento", se enmarca en las ventajas que poseen las TIC, desde el punto de vista del acceso a la información, donde el 29% de los docentes que exponen ideas positivas, así lo manifestó. Aquí se rescata básicamente las posibilidades que generan las TIC en el ámbito del conocimiento, permitiendo un acceso masivo y global a la información.

Conviene detenerse en este punto para cotejar con diversos estudios el impacto positivo que tiene la tecnología en los centros educativos, especialmente, desde la mirada del profesor. Así, observamos que Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation (2012) confirman que la mayoría de los 10.000 profesores entrevistados, tienen claro que la tecnología juega un rol clave en las aulas, ya que permite apoyar los logros de los estudiantes y la participación estudiantil. Incluso, el 88% de los maestros veteranos dice que la tecnología que está bien integrada en el salón de clases y tiene un impacto positivo muy fuerte en el rendimiento de los alumnos¹²⁵.

Así también se concluye que el 59% de los profesores perciben que los estudiantes requieren de tecnología para mantenerlos motivados, porcentaje que aumenta en la medida

¹²⁵ A propósito del dato generacional que aporta la investigación de Fundación Scholastic, y si bien no consideramos el factor "años de experiencia" en los análisis de este constructo, podemos confirmar que los docentes más veteranos suelen ser más optimistas respecto de la tecnología, ya que la media de años de experiencia de los docentes que aportan ideas positivas de la tecnología es de 17 años, mientras que para los docentes que aportaron ideas negativas, la media es de 15 años.

que avanza el nivel de enseñanza. Esto último coincide con las conclusiones del último *Informe nacional sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria* (Observatorio Nacional de Telecomunicaciones, 2007:103), que detecta que el 73,6% de los docentes cree que "el alumnado más interés y motivación si se utilizan las TIC en el aula".

Reynolds y otros (2003) indagan en la retórica optimista en el uso de las TIC con propósitos educativos. Concluyen que una gran cantidad de optimistas, apoya la idea de que las TIC eleva los estándares de éxito del alumno. Precisamente, el consenso entre los optimistas es que las TIC pueden elevar los estándares si se utiliza en formas diseñadas con mucho cuidado. Por ello, los profesores tienen que asegurarse de que los distintos tipos de aprendizaje están claramente diferenciados y relacionados cuidadosamente con el uso propuesto de las TIC. Sólo este cambio fundamental puede permitir que las TIC consigan materializar su potencial, como un recurso para hacer el aprendizaje más significativo (Akbiyik, 2010; Aguaded-Gómez, 2007).

En esta línea, Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez (2014:249) también coinciden en que los docentes creen decididamente en las posibilidades de la tecnología para la "*innovación pedagógica, el aprendizaje centrado en la participación de los estudiantes y la comunicación abierta a otras culturas*". Mientras que Area (2011), en una investigación comparativa aplicada a más de 4.000 docentes en España, detectó que el 82% de los docentes considera que con el uso de las TIC los alumnos se sintieron más motivados, mientras que el 72% resaltó las TIC como una importante herramienta para la innovación metodológica.

Pero a pesar del entusiasmo que suscita el aumento en el uso de las TIC y sus bondades, según la UNESCO, en su *Informe de seguimiento de la ETP en el mundo* (2015) no se han obtenido resultados claros sobre sus efectos en la enseñanza. En efecto, en Estados Unidos, el aumento en el uso de las TIC no influyó en las puntuaciones de los exámenes de quince escuelas de California (Fairlie y Robinson, 2013). En Brasil, la introducción de aulas informáticas tuvo un efecto negativo en la adquisición de

competencias en matemáticas y lectura, aunque el uso de Internet por los docentes para apoyar el trabajo en el aula, se tradujo en una mejora de las puntuaciones en los exámenes (Sprietsma, 2012). En Perú, el programa “Una laptop por niño” no influyó en las puntuaciones de los exámenes en matemáticas y lengua, pero mejoró la fluidez verbal, el razonamiento abstracto y la agilidad mental (Cristia y otros, 2012).

g.2. Visión negativa acerca de la tecnología

En vista de lo anterior, detallamos las ideas negativas hacia la tecnología, expresadas en trece profesores (65% de la muestra). Estas se han agrupado en torno a ocho problemáticas, que le otorga mayor diversidad frente a las ideas positivas analizadas recientemente. Se puede observar el gráfico N° 21:

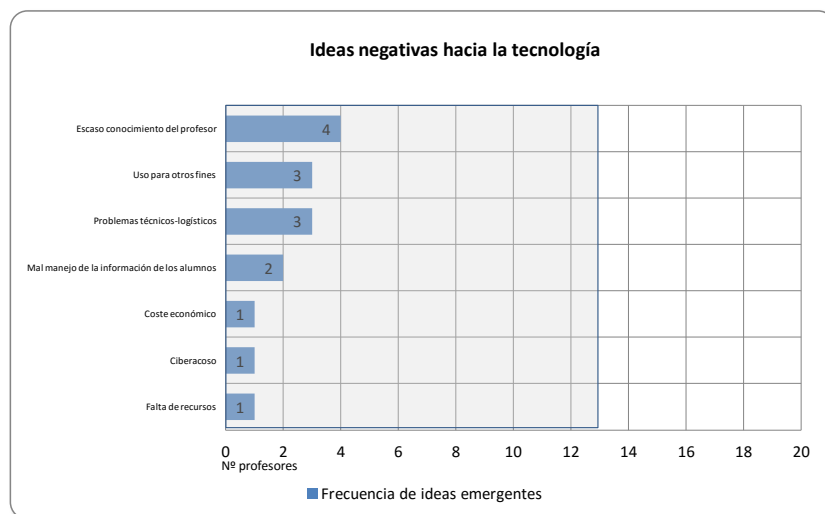


Gráfico N° 21: Frecuencia de ideas emergentes de la visión negativa hacia la tecnología

Como se puede apreciar, el problema más recurrente con el que se encuentran los docentes (31% de los profesores que señalan aspectos negativos de las TIC) es el "poco conocimiento" que posee en el uso de las TIC, sobre todo, en comparación con el dominio que poseen los alumnos (S5, S16). La conciencia de esta problemática hace que los profesores entiendan la necesidad de actualizarse en este sentido, a través de un trabajo personal como a nivel de formación continua (S1, S5). De hecho, como veremos más adelante, diversos estudios de campo han detectado entre las necesidades formativas de los docentes, la formación en tecnología (Observatorio Nacional de Telecomunicaciones, 2007; Unión Europea 2010; Tenti, 2007, 2011; Marcelo 2011) con el fin de poder gestionar eficazmente los objetivos curriculares, los tiempos de la sala de clase y los mismos recursos tecnológicos (Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation, 2012).

Además, el 23% de los docentes manifiesta que un problema central del uso de las TIC en el aula, es que las utilizan para otros fines distintos a los educativos. De este modo, es frecuente encontrar a los alumnos utilizando en la sala de clases, las redes sociales (S8), jugando (S6) o viendo películas o páginas de entretenimiento (S19). Así también, el 23% se refirió a los problemas técnicos y logísticos que ocasiona el uso de las TIC en el ritmo de la clase y en la planificación de todo el centro. Los profesores coinciden en que los inconvenientes más comunes se producen cuando los alumnos se quedan sin batería, olvidan el portátil de casa o cuando los programas se quedan pegados (S1, S7). Esto genera conflictos de organización y de pérdida de tiempo, impidiendo avanzar con las materias correspondientes (S13). En sentido, Area (2010) descubrió que los profesores canarios se quejan de los problemas de funcionamiento de la red, así como de la obsolescencia de los equipos. Los problemas técnicos son gestionados por un servicio técnico único para todos los centros, lo que dificulta la resolución de las averías que surgen. Algunos docentes se quejan de que pueden tardar meses en atender una petición de asistencia técnica.

Se rescata también, aunque sólo con un 15% de frecuencia, la mala gestión de los alumnos respecto a la información que proporcionan las TIC, donde los estudiantes no saben filtrar ni analizar la información que encuentran en la red, siendo muy común la actividad de "copiar y pegar", sin mediar un razonamiento crítico de lo que obtienen. Ferrer

ya en 1997 nos decía que uno de los problemas de la tecnología no radica en acceder a la información sino, más bien, en cómo procesarla y que uno de los modos de no caer presos en los mecanismos establecidos por la sociedad de la información es otorgar un nuevo sentido a la educación, Así también lo señaló S12:

S12: *"Estas herramientas habrá que regularlas un poquito, no podemos ser esclavos de estas herramientas, hay que tener cierto control y tienen que formar parte de la realidad del aula porque ya la generación actual está manejando estas herramientas, pero el papel del profesor tiene que ser un papel fundamental".*

Menores frecuencias las encontramos en la falta de recursos en algunos cursos (S19: *"no todos tienen pizarra digital"*); casos puntuales de ciberacoso (S12); y el gasto que genera inversiones que no tienen el impacto deseado (S14).

g.3. Ideas proyectivas acerca de la tecnología

Consecutivamente con esto, queremos exponer las ideas que los profesores exponen, respecto a las sugerencias y precauciones que hay que adoptar para sacar el máximo provecho a las TIC, principalmente porque se tratan de ideas que emergen desde aspectos críticos hacia la tecnología que, si bien no fueron expresados como negativos, poseen un carácter problemático que deben ser tomados en cuenta.

En este sentido, el 45% del total de los docentes aportó con una reflexión acerca de los potenciales peligros en el uso de las TIC y de qué manera se debe proyectar. La idea más recurrente fue percibir las TIC sólo como una herramienta y no un fin en sí mismo (S20, S14, S19). Esto refuerza la idea que el principal recurso a nivel de aula debe seguir siendo el profesor (S4), sobre todo cuando S12 cree que existe un peligro de dejar en manos de la tecnología, la autonomía y conocimientos del docente.

Además, S1, S5 y S12 advierten del abuso que puede provocar la utilización de las TIC, por lo que se deben usar en su justa medida, controlar el acceso a estas y concienciar acerca de los beneficios y perjuicios del uso de las TIC. De allí que sea importante una

cuidadosa planificación de las actividades donde se involucra la tecnología (S17, S5), y no descuidar que la formación como persona se debe anteponer al uso de las TIC (S2). En esta línea, Area (2010) también confirma el temor de los docentes de secundaria hacia el abuso de las TIC. Los docentes entrevistados por este autor expresaron su preocupación porque notan que el alumnado empieza a darle un abuso de la utilización de los ordenadores. Por ello, se puede determinar que la motivación hacia el aprendizaje, depende no tanto del tiempo de uso de las TIC, sino de la calidad y naturaleza de las actividades de aprendizaje que se desarrollan con las mismas.

En el despliegue del análisis de los aspectos negativos y crítico-proyectivos de la tecnología, Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez (2014) apoyan la tesis de que las opiniones contrarias y críticas respecto de la tecnología actúan como barrera en una primera instancia pero no significa que sean un obstáculo para una verdadera integración de la tecnología, sino una oportunidad para reflexionar sobre la dirección de tal integración, así como para repensar el sentido de la educación con estos nuevos apoyos, tal como se verá en el carácter proyectivo que expresan nuestros docentes.

Siguiendo nuevamente a Reynolds y otros (2003), la retórica pesimista se resiste, en principio, al uso de la tecnología de ordenadores en las escuelas. Los pesimistas relacionan esto a sus percepciones de cómo debe desarrollarse la sociedad, cuáles deben ser sus metas, su propósito y sus afirmaciones éticas. De allí que sea importante destacar el aspecto negativo que señalan nuestros docente, respecto del escaso conocimiento que tienen de las TIC, ya que la tecnología pueden añadir facilidades en la corrección de la misma tarea y más posibilidades de reutilizarla:

"Se puede poner un vídeo a los alumnos utilizando un vídeocasete, un televisor y un reproductor de vídeos. El mismo vídeo puede también ser visionado utilizando un ordenador y un proyector. Pero cuando usted piensa cómo congelar una imagen, volver a visionar el vídeo, rebobinar o avanzarlo, es obvio que la tecnología puede hacer estas tareas con más facilidad. El panorama cambia dramáticamente cuando un maestro necesita una tarea de editar un vídeo como añadir texto sobre él, rebobinarlo o cambiar la velocidad de la imagen. ¿Qué tecnología nos permite hacer estas cosas?" (Akbiyik, 2010:184).

Amar (2006), por su parte, incorpora una serie de inconvenientes visibles en el uso de la tecnología en la sala de clases. Entre los más destacados se encuentran: distracción del alumno, adicción a la tecnología (o abuso, como plantean nuestros profesores en el aspecto proyectivo de la tecnología), problemas de técnicos de mantenimiento, actualización permanente para los docentes e infraestructura.

A su vez, los profesores argentinos parecen tener problemas con el uso de las tecnologías en los centros educativos (Santángelo, 2003), ya más del 50% de los docentes ha evaluado negativamente los programas de implementación de las TIC. Entre los aspectos negativos que señalan están los problemas técnicos (especialmente en la desconfiguración de ordenadores) y capacitación de mejor calidad en TIC. Además, detectan la necesidad de articular un modelo pedagógico que dé cuenta de la concepción educativa de referencia y del que se desprenda un entramado organizativo consistente.

Almerich y otros (2005) también concluyen, en más de 500 profesores en Valencia, que los esfuerzos formativos llevados a cabo en relación con las TIC todavía no son suficientes, pues los conocimientos de los recursos tecnológicos por parte de los profesores en algunos de ellos todavía son deficientes. Además, el estudio evidencia que las acciones formativas que el profesorado necesita deben de ser más flexibles, tanto en relación con el grupo al cual va dirigida la acción como el tipo de recurso que se ha de enseñar. Así también describe esta situación Area (2011) quien concluye que solo el 32% considera que tiene la formación necesaria para aplicar las TIC.

En definitiva, nos quedamos con la reflexión de Burbules (2006:36) quien señala:

"Queremos sugerir cuál podría ser el sentimiento o tónica predominante en una postura tecnocrática: no sólo sopesar los 'riesgos' y las 'promesas' según sus mutuas relaciones, sino ver que son esencialmente inseparables. Los peligros y posibilidades de estas tecnologías no se oponen entre sí: son aspectos de sus propias capacidades".

En resumen, podemos señalar que este constructo fue respondido por todos los docentes de la muestra. Ante ello, se detectaron tres ideas importantes: visión positiva de la

tecnología (70% de la muestra), visión negativa (65%) y una visión proyectiva (45%). Las ideas positivas más recurrentes fueron el carácter facilitador de aprendizajes, el carácter atractivo y la posibilidad que otorga para acceder a la información y el conocimiento. Las ideas negativas más recurrentes fueron el escaso conocimiento docente del uso de las TIC, el uso inapropiado de contenidos digitales en clases y los problemas técnicos y logísticos para la puesta en marcha de una clase con TIC. Finalmente, el carácter proyectivo propuesto por los docentes, apuntaron al convencimiento de que la tecnología debe ser solo una herramienta que complemente el proceso de aprendizaje, de las consecuencias del abuso de la tecnología, de una planificación del trabajo con las TIC y de anteponer la formación como persona antes que la tecnología. Para un mejor visionado de este constructo, se puede apreciar la figura N° 28:

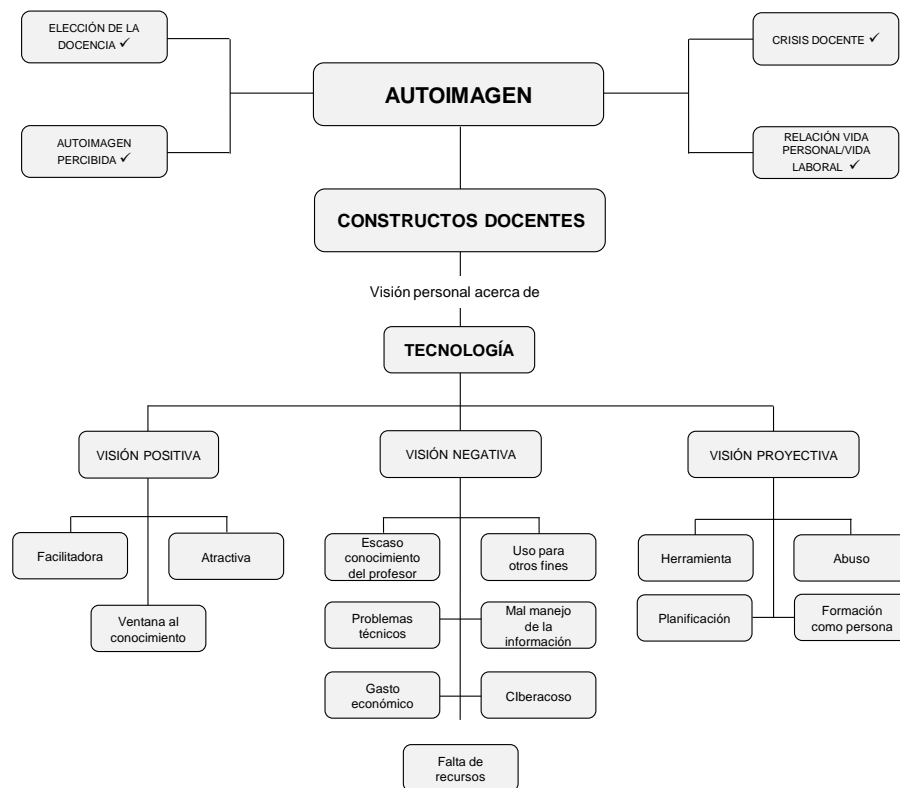


Figura N° 28: Ideas emergentes de "Visión personal acerca de la tecnología"

Aquí acaba el análisis de la primera categoría "Autoimagen" que se encuentra inserta en la metacategoría "Identidad Intrasubjetiva". Pudimos abordar las ideas expuestas por los docentes a partir de las cinco subcategorías que comprendía el desarrollo de la autoimagen. Con base en ello, indagamos en: 1) *imagen autopercebida* de los docentes, 2) las razones que llevaron a la *elección de la docencia*, 3) la *relación entre su vida laboral y personal*, 4) las *crisis docentes* vividas y 5) una visión particular acerca de siete *constructos*, manifestados a través de una dimensión concreta (sociedad, educación, docencia, alumnos, padres, profesores, tecnología).

Creemos que, con este despliegue crítico de ideas centradas en la autoimagen propia del docente y sus diversas manifestaciones ontológicas (autopercepción, vida familiar, decisiones trascendentes, crisis laborales, ideas y creencias), se ha podido profundizar en la relación del propio docente consigo mismo. Esto permite obtener una visión de los mecanismos que entran en juego al desplegar la identidad docente y de qué manera provocan actitudes personales que reafirman o reniegan el estado más íntimo del profesor.

4.2.1.2. Análisis de la categoría: Estilo docente

A continuación, comenzamos con el análisis de la segunda categoría correspondiente a la metacategoría "Identidad docente intrasubjetiva". Para visualizar mejor la dimensión gráfica del análisis, volvemos a representar la figura N° 11, donde se aprecian las tres categorías que componen esta metacategoría:



Figura N° 11: Categorización de la primera metacategoría "Identidad Intrasubjetiva"

Para efectos de la presente investigación, la categoría intrasubjetiva “Estilo docente” está relacionada con la imagen percibida de sí mismo, desde una orientación más técnica y laboral. Así como la autoimagen, el estilo docente buscará indagar en una caracterización de la propia figura docente pero esta vez centrada en la evaluación de las propias capacidades profesionales. Esta percepción del sí mismo como profesor, puede entenderse como el componente de la identidad que le da sentido a la actuación o agencia profesional del docente. Existe una conexión importante con el concepto de "autoeficacia" que acuñó Bandura (1977, 1997), entendido como el conjunto de creencias sobre la capacidad de ejecutar ciertas tareas (función docente) y las expectativas de ciertos resultados. Este concepto nacido al alero de la teoría social cognitiva de Bandura pronto se extendería al ámbito educativo asociándolo principalmente a las creencias que tienen los profesores sobre sus propias capacidades para lograr resultados de participación y aprendizaje de los alumnos (Henson, 2001; Dellinger y otros, 2008; Cubukcu, 2008). Sin embargo, nuestra intención no apunta a explorar la mirada personal del docente con el fin de encontrar fórmulas para mejorar los aprendizajes, sino para que el docente inicie un proceso reflexivo de su propia práctica y reconocer en ella, los elementos que puedan reforzar su identidad docente.

Rescatamos los aportes recientes de Gavora (2010) quien incide en la idea de que la eficacia percibida en el ámbito de la enseñanza es un sistema de autoevaluación sobre la actividad docente, incluyendo el uso apropiado de los conocimientos, habilidades y

capacidades, además de poseer una cantidad de variables internas y externas que hay que considerar con exhaustividad.

Por ello, nos interesará indagar en seis subcategorías que pueden delimitar el autoconcepto profesional, a través de un estilo personal en la ejecución de sus funciones, a saber: 1) debilidades como docente, 2) fortalezas como docente, 3) metodología personal, 4) aplicación de la tecnología y 5) actitud ante el cambio y la autonomía. Así se puede observar en la siguiente figura N° 29:



Figura N° 29: Subcategorización de categoría intrasubjetiva "Estilo docente"

4.2.1.2.1. Subcategoría: Debilidades como docente

En esta subcategoría respondió el 100% de la muestra a la pregunta "cuáles son tus debilidades como docente". Nos centramos sólo en las ideas explicitadas por los profesores

y no en aquellos rasgos de mejora que podamos deducir producto del análisis. Esta subcategoría, por tanto, busca el testimonio de problemáticas o carencias conscientes y puestas en debate por el docente a partir de la pregunta formulada.

En este contexto también nos encontramos con la diversidad de ideas que surgen en distintas direcciones (tal como lo apreciamos también en las fortalezas) comprobando la heterogeneidad siempre presente a nivel de estilos personales en la docencia.

A través del siguiente gráfico N° 22 podemos ver cuáles han sido las ideas emergentes y su frecuencia de respuesta:

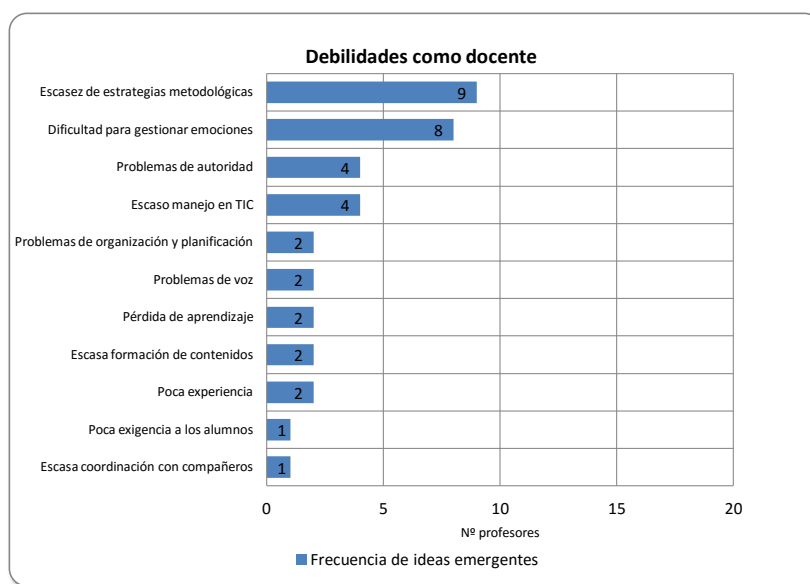


Gráfico N° 22: Frecuencia de ideas emergentes de las debilidades como docente

Antes de comentar los resultados que se aprecian en el gráfico N° 22, debemos señalar que diecinueve docentes mencionaron debilidades de su práctica docente. Sólo un profesor (S2) señaló no poseer debilidades:

S2: " Yo me imagino que debo tenerlas pero yo no sé decirte como educador...es que no me veo carencias...tendrían que decírtelo los alumnos o los demás".

Llama la atención la respuesta del profesor que expresa abiertamente, que no percibe aspectos de automejora, y si los tuviere recomienda preguntárselo a los demás alumnos o compañeros. Tal vez esta posición revele una "sobre-autoafirmación" de su propia figura docente, que radica en el convencimiento de no poseer debilidades y que la evaluación de su persona debe radicar en lo que ven los demás. Como veremos más adelante, esta visión puede significar una alta percepción de la auto-eficacia donde el docente puede convertirse, según lo comprobaron Ashton y Webb (1986), en un agente que permite establecer ambientes de clase que fomentan las relaciones interpersonales cálidas y promueven una mayor rigurosidad académica. Pero además se debe advertir que la ausencia de aspectos de mejora puede revelar una falta de autocrítica o una falta de procesos analíticos internos que impidan detectar debilidades sustanciales a nivel profesional.

Volviendo a los resultados que muestra el gráfico N° 22, podemos apreciar las principales debilidades que expone el 95% de los docentes. En él se puede apreciar que la carencia más recurrente fue la "escasez de estrategias metodológicas" (con el 47% de los profesores que manifestó tener debilidades). Dentro de esta carencia, emergieron diversas ideas que detallan la problemática:

S12: *"Me cuesta mucho la atención a la diversidad, me cuesta muchísimo, porque en una clase en la que hay un montón de niños revueltos, que tú tengas que estar a distintos niveles, por mucho que quieres no lo logras..."*.

S7: *" No dar respuesta a determinadas situaciones o conflictos que se crean en el aula"*.

S6: *"Hacer las clases más dinámicas, diversificar un poco quizás, no hacer todo los días lo mismo que, en algún momento, llegue a ser monótona"*.

En estas respuestas, se puede observar que las estrategias metodológicas donde presentan debilidades los docentes, son aquellas que permiten atender a la diversidad (cinco de nueve profesores), resolver conflictos en el aula (cuatro de nueve profesores) y desarrollar clases más dinámicas (uno de nueve profesores). En este sentido, son claros en detallar la diversidad de edad de los estudiantes (12-18 años) *"con intereses muy distintos y con etapas educativas muy diferentes"* (S14), donde los docentes no se sienten bien preparados para atender a los alumnos de diferentes niveles. Este hecho se detalla más

adelante en la categoría referida a las condiciones laborales. Así también comentan la dificultad para afrontar situaciones críticas e inesperadas en el aula como la discusión violenta entre alumnos y la necesidad de poseer un repertorio más amplio de actividades o estrategias que permitan evitar la monotonía en la sala de clases.

La segunda debilidad más recurrente es la "dificultad para gestionar las emociones" (con el 42% de los profesores que manifestó tener debilidades, es decir, ocho profesores). Aquí nos encontramos con una gama amplia de rasgos de personalidad que constituyen para los docentes puntos débiles importantes: perfeccionismo (S10, S20); impaciencia (S10, S13); inocencia (S7); carácter fuerte (S4); nerviosismo (S10); inconstancia (S19); visceralidad (S15) e inflexibilidad (S19). Todos los docentes aceptan la dificultad para controlar estos comportamientos y la necesidad de una gestión positiva y regulada de ellos. También observamos que algunos docentes reconocen que se implican demasiado con los problemas de los alumnos (S15: *"Es verdad que me afecta lo personal de los alumnos"*; S19: *"Me involucro demasiado, creo que eso es malo...entonces yo debo de aprender a pasar"*) y que tienen dificultad para desconectar de los problemas del instituto (S8: *"Una de mis debilidades es que no desconecto cuando salgo de aquí"*).

En este sentido, se rescata la investigación de Sutton (2000), quien reveló que las emociones negativas más citadas entre docentes eran la "ira", la "tristeza", el "miedo", lo que se correspondía con niveles de eficacia laboral bajos; de Kelchtermans (1996), quien detectó emociones como la "vulnerabilidad" o el "desamparo" en profesores belgas; y de Jeffrey y Woods (1996), quienes descubrieron "incertidumbre", "confusión", "culpabilidad" y "tristeza".

Creemos que se debe puntualizar a este respecto que la dificultad percibida para gestionar estas emociones se enmarcan en estas emociones específicas y no en otras, es decir, que un profesor puede tener dificultad para gestionar una actitud en concreto (carácter fuerte, por ejemplo) pero no tener problemas para gestionar adecuadamente otras actitudes, como las que veremos en el siguiente apartado.

Complementariamente, y en menor frecuencia, algunos docentes (cuatro de diecinueve docentes) manifiestan tener "problemas de autoridad":

S1: *"Me falta un poquito de autoridad, a veces soy demasiado blanda".*

S11: *"La conducción de la clase en cuanto a comportamiento puede ser que sea una de mis debilidades, porque me cuesta todavía mantener un orden correcto".*

S13: *"Me gustaría mantener a los niños en silencio, en orden y trabajando, pero eso me complica".*

Se advierten las deficiencias de estos docentes para mantener un orden dentro de la sala de clases, donde la gestión adecuada de una autoridad indiscutible puede ayudar a disponer de un ambiente donde se cumplan los objetivos que se propone el docente (silencio, comportamiento, orden, trabajo).

Así, también encontramos otra debilidad con el mismo nivel de frecuencia anterior, como es el "escaso manejo en TIC" (S1: *"Me tengo que poner al día, es una asignatura pendiente"*; S6: *"Soy un poco torpe con las nuevas tecnologías"*; S13: *"La informática me cuesta"*). La debilidad que expresan estos docentes aparecen relacionadas con las ideas negativas que expresaron en el constructo "visión de la tecnología", en la cual revelaban los inconvenientes que conllevan las TIC, como los problemas técnicos (S1), el uso inadecuado de los ordenadores (S6) y la pérdida de tiempo que genera la tecnología para abordar todos los contenidos de la asignatura (S13). En este caso, tenemos a docentes con una visión crítica hacia las TIC que se podría potenciar negativamente con el reconocimiento de las debilidades y dificultades personales que les genera utilizarlas.

El resto de ideas que surgen como debilidades y que poseen un mínimo nivel de recurrencia son:

- Problemas de organización y planificación personal de las actividades y corrección de exámenes (S3, S4);

- Problemas de voz, originados por tener un torrente muy alto o poseer disfonías continuadas (S5, S13);

- Pérdida de aprendizaje (S10, S16), donde los docentes manifiestan que con la edad, van perdiendo mayor capacidad para aprender;

- Escasa formación de contenidos (S11, S17) sobre todo en profesores con formación en licenciaturas que no abarcan las áreas comunes de una asignatura en secundaria (filología hispánica, por ejemplo);

- Poca experiencia docente (S11, S17) que impide por el momento, reducir contingencias en una clase, a partir de la inseguridad generada por el escaso conocimiento experiencial; y

- La poca exigencia que le pide S9 a sus alumnos y su escasa coordinación con los compañeros, permiten completar las ideas acerca de las debilidades de los docentes entrevistados. Esta última debilidad es la única que no está orientada a los alumnos, sino a los compañeros de trabajo, lo que devela una visión del trabajo unilateral, sin entender que los demás agentes educativos, también forman parte esencial en la configuración de la labor del profesorado en el centro.

Marchesi y Díaz (2008) indagan en las percepciones de más de 1700 docentes respecto del ejercicio docente. En sus análisis detectan diversos tipos de debilidades, entre las cuales destaca la idea generalizada de un marcado individualismo en el trabajo que cada profesor hace dentro del aula y con sus alumnos. Además detectan que casi el 60% de los docentes manifiesta, como defecto, la incapacidad de comprender a los alumnos más difíciles; el 25% reconoce tener dificultades para hacer cosas nuevas y el 10% no consigue mantener el orden en clase, apuntando también a un problema de gestión de autoridad en el aula. Finalmente, se rescatan las cuestiones que le plantean mayor dificultad a los docentes investigados por Marchesi y Díaz (2008) como una manera para develar nuevas debilidades, entre las que destacan: la disciplina en clase, la utilización de las TIC y el trabajo con los compañeros.

La autopercepción de los docentes, en relación con sus puntos débiles, podríamos permitirnos relacionarla con una percepción negativa del sentido de eficacia, lo que viene a reforzar las conclusiones de diversas investigaciones (Fritz y otros, 1995; Strychasz y Arredondo, 1996; Parendones y Castejón, 2007) quienes coinciden en una serie de aspectos a considerar en los programas de mejora, como son los grupos de apoyo, la planificación docente y el trabajo en equipo, es decir, en el desarrollo de prácticas docentes basadas en la reflexión y el trabajo en equipo, facilitando experiencias de apoyo compartidas y la toma de decisiones curriculares conjuntas que tienen un impacto significativo positivo en el sentido de eficacia, al tiempo que se facilitan y practican metodologías instructivas efectivas en el aula.

Para finalizar el ámbito de las debilidades, apuntamos las respuestas de cinco docentes que complementan sus debilidades percibidas con una idea explícita acerca del margen de mejora que tienen para poder superar estas carencias (S3: "*Se pueden aprender y mejorar*"; S6: "*Me queda mucho en cuanto a mejorar*"; S12: "*Seguramente tengo mucho que aprender*"). Estas expresiones reflejan la consciencia autocrítica que existe en algunos docentes, por experimentar reflexiones personales que le permitan explorar los puntos débiles que experimentan en el desarrollo de su trabajo. Quizás se puede convertir en una fortaleza encubierta que visiona las propias debilidades dentro de un contexto de mejora profesional continua. Ya volveremos a estas ideas en las páginas siguientes, cuando hayamos analizado las fortalezas detectadas.

En resumen, observamos que el 100% de la muestra respondió a esta subcategoría, desde la cual emergieron once ideas. Las más frecuentes estuvieron relacionadas con debilidades en el ámbito de las estrategias metodológicas, dificultad para gestionar emociones, problemas de autoridad y escaso manejo en TIC. Solo un docente manifestó no poseer ninguna debilidad. Para una mejor representación de la síntesis de esta subcategoría se puede apreciar la figura N° 30, donde se destacan las cuatro debilidades emergentes más frecuentes:

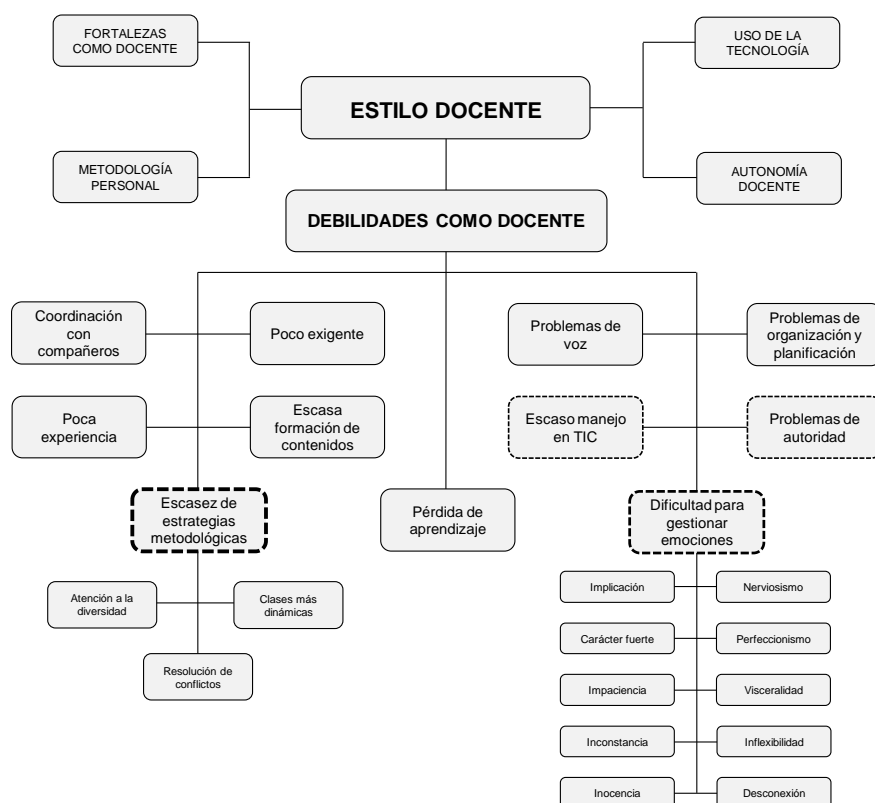


Figura N° 30: Ideas emergentes de la subcategoría "Debilidades como docente"

4.2.1.2.2. Subcategoría: Fortalezas como docente

A continuación pasamos a detallar el análisis de las fortalezas percibidas por los propios docentes en el ejercicio de la profesión y que fue respondida por el 100% de la muestra. Se entiende que estas fortalezas constituyen el conjunto de recursos, capacidades o actitudes positivas que constituyen puntos fuertes y dinamizadores en el ejercicio de la profesión.

A través del siguiente gráfico N° 23 podemos ver cuáles han sido las ideas emergentes y su frecuencia de respuesta:

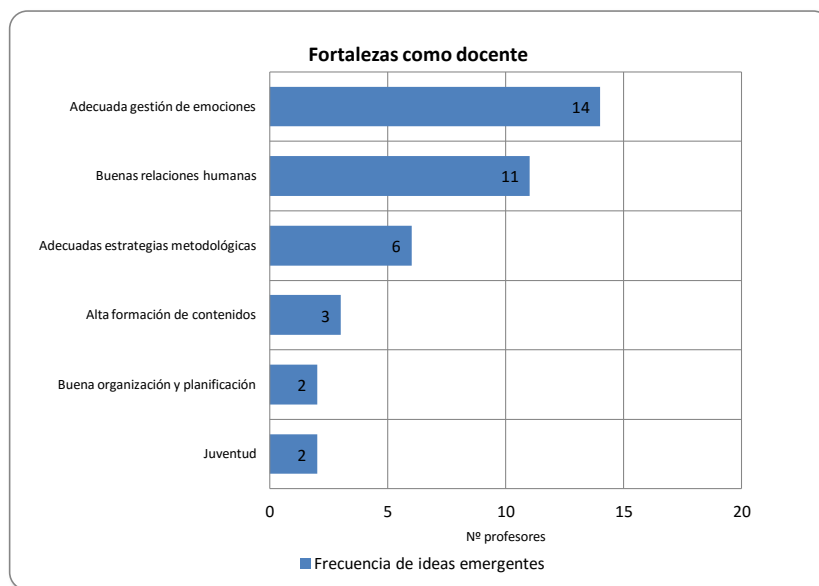


Gráfico N° 23: Frecuencia de ideas emergentes de las fortalezas como docente

Según se puede apreciar en el gráfico N° 23 la fortaleza más recurrente fue la "adecuada gestión de emociones" referida por el 70% de los profesores. En este grupo de ideas, pudimos detectar actitudes o características de la personalidad que le imprimen al docente una impronta positiva y de seguridad en sí mismo.

Las actitudes presentes, en orden de frecuencia, fueron: empatía (S2, S5, S8, S11, S20); humanidad (S1, S4, S6, S10); perseverancia (S5, S10, S15, S19); motivación (S1, S11, S17); ganas de aprender (S1, S8); pasión (S10, S12); paciencia (S7); simpatía (S15); intuición (S15); y autenticidad (S15).

Como señalamos en la subcategoría anterior de las debilidades, se debe entender que la fortaleza autopercebida por el profesor relacionada con la adecuada gestión de emociones, se refiere solo al tipo de actitud señalada y no necesariamente implica que el docente sea capaz de gestionar correctamente todas sus emociones o actitudes.

Para clarificar mejor esta postura, consideramos importante observar la siguiente tabla N° 5:

| SUJETO | Años de exp. | DEBILIDADES emocionales | FORTALEZAS emocionales |
|--------|--------------|--|--|
| S1 | 5 años | X | Humanidad Motivación Ganas de aprender |
| S2 | 25 años | X | Empatía |
| S3 | 26 años | X | X |
| S4 | 17 años | Carácter fuerte | Humanidad |
| S5 | 16 años | X | Empatía Perseverancia |
| S6 | 2 años | X | Humanidad |
| S7 | 9 años | Inocencia | Paciencia |
| S8 | 6 años | No desconecta | Empatía Ganas de aprender |
| S9 | 18 años | X | X |
| S10 | 24 años | Nerviosismo Impaciencia Perfeccionismo | Humanidad Perseverancia Pasión |
| S11 | 4 años | X | Empatía Motivación |
| S12 | 18 años | X | Pasión |
| S13 | 20 años | Impaciencia | X |
| S14 | 19 años | X | X |
| S15 | 20 años | Implicación emocional Visceralidad | Perseverancia Simpatía Intuición Autenticidad |
| S16 | 28 años | X | X |
| S17 | 3 años | X | Motivación |
| S18 | 13 años | X | X |
| S19 | 24 años | Inconstancia Implicación emocional | Perseverancia |
| S20 | 8 años | Perfeccionismo | Empatía |

Tabla N° 5: Detalle comparativo de las debilidades y fortalezas emocionales de los docentes

Esta tabla N° 5 detalla comparativamente las debilidades y fortalezas de cada docente desde el punto de vista de las emociones. En este sentido, rescatamos la investigación de Goldstein y Benassi (1984) que comprobaron la importancia de la apertura emocional del profesor antes sus alumnos, concluyendo que esta apertura incide en una

mayor participación de los estudiantes, en un mejor clima de aula y en un nivel mayor de motivación. Esto conlleva a una manifestación de emociones como la "autenticidad" o la "genuinidad" del docente (tal como lo expresa S15), es decir, sin presentar ninguna fachada que oculte quiénes son realmente (Morales, 1998). Si bien, la autenticidad fue mencionada, no tuvo una recurrencia significativa, a pesar de la importancia detectada por Connors (1978) en los profesores que investigó, la que incluye como uno de los principios vitales de un profesor en el aula.

Sutton (2000), a su vez, descubrió que el "afecto", la "alegría", el "orgullo", el "entusiasmo" se encuentran entre las emociones positivas detectadas en los docentes cuando realizaban su trabajo. Day (2006) quien concluye que la "motivación", la "empatía", el "tacto", la "intuición" y, sobre todo, la "pasión" son emociones fundamentales para el desarrollo de la identidad personal y profesional del docente.

Por otra parte, observamos que hubo más docentes que reconocieron emociones o actitudes positivas (catorce docentes) antes que las debilidades emocionales (ocho docentes), así como cinco sujetos que no manifiestan ni debilidades ni fortalezas de carácter emocional en el trabajo.

Extremera y otros (2003) realizaron un riguroso estudio de campo, para medir la inteligencia emocional de profesores de secundaria. Gracias a las directrices del cuestionario TMMS¹²⁶ confirmaron tres niveles asociados a la gestión de las emociones: 1) atención o visualización de las emociones; 2) claridad o discriminación de las emociones; y 3) reparación o regulación de las emociones. Entre otros aspectos, concluyen que hay una relación proporcional entre los altos niveles de atención que se les da a las emociones y los altos grados de emociones negativas y cuadros depresivos en los docentes; mientras que la focalización en la discriminación y reparación de las emociones permite bajar los niveles de ansiedad o cuadros depresivos, como fue el caso de 5 de nuestros profesores que

¹²⁶ Este cuestionario (Trait Meta-Mood Scale) fue propuesto principalmente por Salovey (1989), como instrumento para la medición y evaluación de los niveles de ejecución emocional de las personas. En concreto, intenta aportar con un índice de inteligencia emocional percibida, a partir de la capacidad reflexiva sobre sus propios sentimientos y actitudes (Extremera y otros, 2006).

manifestaron explorar los puntos débiles que experimentan en el desarrollo de su trabajo y el margen de mejora que existe para superarlos.

Así también se ha querido incorporar los años de experiencia para determinar posibles tendencias a partir de experiencia acumulada en los años de ejercicio docente. Notamos que aquellos docentes que no perciben fortalezas ni debilidades en el ámbito de emociones no están relacionados a partir de esta variable. Por ejemplo, S3 lleva 26 años impartiendo clases, mientras que S13 lleva solo trece años de experiencia; así también notamos que los docentes que mencionan tanto fortalezas como debilidades emocionales, poseen 6 años (S8), como 24 años de experiencia (S10).

De igual modo, lo demuestra la investigación de Palomera y otros (2006) en centros públicos españoles quienes no encuentran diferencias significativas con respecto a la manifestación de emociones, entre los docentes de diversa experiencia profesional; a diferencia del estudio de Marchesi y Díaz (2008:74) que señalan que la edad sí guarda relación con las emociones positivas o negativas del profesorado ante su trabajo:

"Los docentes jóvenes son los más positivos y optimistas en ambos aspectos. El 91.3% de los profesores que se encuentran en los tres primeros años de docencia son positivos sobre su trabajo, un porcentaje que va decreciendo progresivamente hasta llegar al 69.2%, a partir de los treinta años de experiencia".

En contraste con nuestros resultados, la investigación de Sala (2002) comprobó que los docentes y los futuros docentes, por regla general, no se perciben con una alta capacidad emocional, independientemente de su experiencia profesional. Si observamos los datos de la tabla N° 5 notamos que, en general, nuestros docentes plantean más fortalezas emocionales que debilidades, lo que puede permitir pensar que existe una tendencia a la autovaloración positiva a nivel profesional.

En efecto, Mearns y Cain (2003) han llegado a la conclusión de que los docentes que se autoperciben con cierto grado de habilidad para regular sus emociones, utilizan

frecuentemente estrategias activas para enfrentarse a las situaciones problemáticas, promoviendo una mayor realización personal.

Para continuar con el análisis de las fortalezas, nos situamos en la segunda frecuencia más destacada, que son las "buenas relaciones humanas". El 55% de la muestra percibió lo siguiente:

- S12: *"Siempre, con los años que tengo, he tenido muy buena relación con mis alumnos, independientemente de la edad o el tramo educativo".*
- S16: *"La retroalimentación permanente, con toda la gente, con grupos de trabajo, con congresos, con conferencias, con compañeros, con los alumnos, o sea, estar conectado con las necesidades del mundo real".*
- S18: *"Mi relación con el alumnado, una relación cercana, una relación de proximidad y nunca de imposición".*

Se puede apreciar que los docentes resaltan una relación basada en la cercanía con los alumnos que permite que trabajen dentro de la disciplina y la dinámica de una clase. Así también los docentes sienten que son buenos comunicadores sobre todo a partir de una retroalimentación positiva con los distintos agentes educativos, considerando así otros estamentos del centro, distintos a los alumnos. Esta dimensión se profundizará en detalle en la categoría "relaciones sociales".

Una tercera fortaleza que se destaca (30% de la muestra) dice relación con la adquisición y uso de "adecuadas estrategias metodológicas":

- S2: *"Se me da bien crear un buen ambiente de aula como punto de partida, entonces creo que sé hacerlo bastante bien, de hecho nunca he tenido problemas con ningún grupo".*
- S17: *"Creo que mi formación didáctica, porque es diferente al resto de mis compañeros, ya que daba español para extranjeros, entonces estaba habituada a una mayor dinámica en las clases y conozco a lo mejor una serie de recursos diferentes, que en clase de lengua no es propio dar".*
- S3: *"Manejar a los grupos y manejar a los alumnos y saber aplicarle a cada uno sus detalles".*

Estas estrategias didácticas se manifiestan en la capacidad de manejar grupos, de lograr un ambiente que propicie el aprendizaje y de utilizar una variedad de recursos para

hacer las clases más dinámicas. Debemos recordar, que este ámbito fue percibido como la debilidad de mayor recurrencia, donde algunos docentes reconocieron principalmente la falta de metodologías para atender a la diversidad y para el manejo de grupos. Así, por ejemplo, se puede señalar que S3 necesita de estrategias que le permitan atender eficazmente a la pluralidad de alumnos, aunque tiene como fortaleza la capacidad para el manejo de grupos. Estos contrastes pueden resultar tremendamente positivos para enfocar las necesidades de los docentes, a través de la identificación de sus carencias o debilidades, pero considerando las habilidades que domina adecuadamente.

Finalmente, se destacan tres fortalezas de menor frecuencia y que están relacionadas con: i) la "alta formación en contenidos" (S2: "*El conocimiento que tengo de la materia que imparto*"; S8: "*Que estoy preparada en mi materia*"; S18: "*El propio conocimiento teórico de la materia que imparto*"), lo que resalta la formación adquirida durante los años de licenciatura; ii) la "buena organización y planificación" (S13: "*El ser ordenada, meticulosa*"; S20: "*Trato de ser muy riguroso y organizarme muchísimo en el trabajo*") que revela profesores metódicos que no les gusta dejar nada en el aire; y iii) la "juventud" (S6: "*De ser joven y tener más proximidad con ellos*"; S20: "*Mi juventud, porque se sienten más identificados contigo*", que destaca por la posibilidad de manejar códigos de mayor proximidad generacional con los adolescentes.

Volviendo a Marchesi y Díaz (2008) se pueden contrastar sus resultados destacando que las principales fortalezas de los docentes investigados, dicen relación con la preocupación por el alumno (35% de los profesores de secundaria), gestionar adecuadamente el aula (22,6%), tener buenas relaciones con los alumnos (21%) y tener una metodología adecuada (14%). Además, descubren que al tratar las fortalezas docentes y según aumentan los años de experiencia, se reduce progresivamente la importancia otorgada a los conocimientos y a la metodología, y cobra más fuerza el aspecto humano, de buena gestión del aula y comprensión de los alumnos.

Resulta curioso observar conclusiones similares con la investigación de Kutnik y Jules (1993), quienes le preguntaron a estudiantes de distintas edades cuáles eran los

aspectos positivos que observaban en los docentes. Conforme pasan los doce años, los alumnos rescatan como fortalezas del profesor, aspectos didácticos, mantenimiento del orden en la clase y que tienen la capacidad para adaptarse a distintos perfiles de alumnos. Además, los investigadores agregan que al seguir creciendo, los alumnos destacan de los docentes que 'están bien preparados', que 'son personas motivadas', que 'les estimulan' y, sobre todo, que las 'relaciones humanas son buenas, a partir de la cercanía y la sensibilidad de los docentes, a las diferencias y necesidades de los alumnos. Por su parte, los alumnos de la investigación de Burnett y Meacham (2002) reconocieron como fortalezas docentes, la "calidez", la "justicia", la "flexibilidad" y la "claridad".

En resumen, podemos decir que la subcategoría "fortalezas como docente" fue respondida por el 100% de los sujetos. Las fortalezas más recurrentes son la adecuada gestión de emociones, las buenas relaciones humanas y el uso de estrategias metodológicas adecuadas. En menor frecuencia, los docentes señalan como aspectos fuertes, la alta formación en contenidos, la buena organización y planificación y la juventud.

A continuación, presentamos la figura N° 31, la cual permite visualizar gráficamente las fortalezas que perciben los docentes en sí mismos, destacando con un subrayado progresivo los tres ámbitos más frecuentes, de los seis que emergieron. A su vez, los sub-ámbitos aparecen en orden descendentes, de mayor a menor recurrencia.

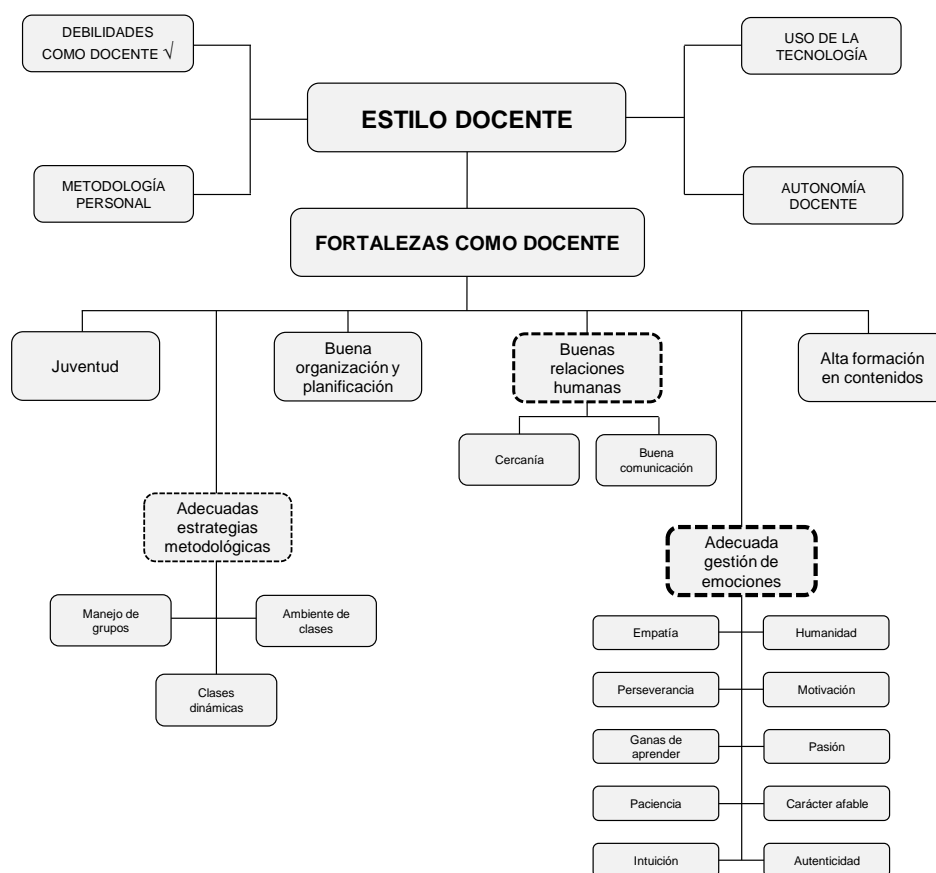


Figura Nº 31: Ideas emergentes de la subcategoría "Fortalezas como docente"

4.2.1.2.3. Subcategoría: Metodología personal

Para continuar con la exploración identitaria de los profesores de secundaria, seguiremos nuestro camino detallando las ideas que surgen con respecto a la metodología o didáctica personal que utiliza el docente en el aula.

Esta subcategoría vuelve su mirada esta vez a la contingencia de la sala de clases, donde se puede apreciar el conjunto de estrategias didácticas, actividades, tácticas que emplea el docente para lograr los aprendizajes esperados en los alumnos. Se puntualiza que las ideas para esta subcategoría, no se rescataron a través de una pregunta específica, sino

que se dedujeron a partir de las narrativas globales de los sujetos. Nuestra idea era explorar lo que hacen concretamente los docentes en el aula según sus propias versiones (y no lo que deberían hacer), por lo que esta subcategoría tiene un carácter descriptivo.

Las metodologías que utilizan los docentes tienen un campo muy extenso de investigación, dado que asumen un papel estratégico a la hora de promover aprendizajes en los alumnos (Díaz y Hernández, 2010; González, 2004). La base epistemológica de las metodologías utilizadas por los docentes, sin duda que tienen su base en los estudios teóricos acerca del aprendizaje como el conductismo (Skinner, 1974); el humanismo (Rogers, 1961); la teoría cognitivista (Bruner, 1972; Ausubel y otros, 1968); el constructivismo (Piaget, 1967); el historicismo social (Vigotsky, 1934); el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963); o la pedagogía crítica (Freire, 1970). Todos ellos ofrecen herramientas conceptuales, basadas en intensos estudios psicológicos, sociales y culturales, para gestionar los aprendizajes a través de estrategias específicas.

Ya hemos comprobado en esta investigación, la responsabilidad social y axiológica del profesor en su proceso de enseñanza, donde debe utilizar todos los medios disponibles que estén a su alcance para lograr el desarrollo integral del estudiante. Para ello, será necesario considerar las características de los alumnos y los contextos externos y no centrarse solo en los contenidos a impartir (Camilloni y otros, 1997). Así, entenderemos que las estrategias son una síntesis dinámica de las experiencias biográficas de los docentes, en función de los contextos, directrices y conflictos que plantea la cultura escolar y que nos pueden permitir conocer cómo conciben los docentes su quehacer profesional (Díaz y Hernández, 2010).

La Unión Europea¹²⁷, desde 2010, estableció entre sus directrices centradas en el profesorado, el dominio de una amplia gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

¹²⁷ La Unión Europea, a través de su comisión "Estrategia Europa 2020" ha incluido en su marco estratégico, la educación y la formación como pilares en la consecución de objetivos orientados a un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, en especial dotando a los ciudadanos de las destrezas y competencias que la economía europea y la sociedad europea necesitan para seguir siendo competitivas e innovadoras, pero también ayudando a fomentar la cohesión social y la integración (Comisión Europea, 2010). Volveremos a este estudio más adelante al referirnos a las habilidades de un docente.

Para Morales (1998), la conducta del profesor a partir de sus diversas actuaciones metodológicas en su quehacer en el aula, será fundamental para la motivación y dedicación del alumno al aprendizaje. Todo ello, porque estas actuaciones en el aula requieren del profesor unos procesos mentales complejos e interactivos, que implican la toma de decisiones, el procesamiento de la información que recibe del contexto, la intervención propiamente tal, la observación, y la evaluación (Pérez y Gimeno, 1988), donde tampoco debemos dejar lado el contexto ideológico del docente, conformado por una mezcla de teorías, creencias y constructos. De hecho, investigaciones como las de Ávalos y Haddad (1981), Nuthall (2004) y Vaillant y Rossel (2006), comprobaron que una de las principales características de los docentes eficaces es la utilización de diversos métodos de enseñanza.

Algunas investigaciones asocian la eficacia docente con la utilización y búsqueda permanente de diversas estrategias. Así, profesores con un alto grado de eficacia tienden a experimentar con diversos métodos de instrucción, a buscar modelos mejorados y a utilizar determinadas estrategias según el perfil de alumno, tal como lo comprueban Allinder (1994) en profesores de educación especial; y Ross (2007) a través de su estudio de campo aleatorio en profesores canadienses.

Concretamente, los resultados en esta línea comprueban que diecinueve docentes aportaron ideas que develaron las acciones metodológicas que llevan a cabo en la clase. Este trabajo deductivo detectó dieciocho estrategias distintas en el aula, las cuales las hemos representado como muestra la tabla N° 6:

| Metodología/ Sujeto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Clases adaptadas al perfil de alumno (47,3%) | X | | | | | X | | X | X | | X | X | | X | X | | | X | |
| Ser el ejemplo (36,8%) | | | | | | | | X | | | X | X | | | X | X | X | X | |
| Clases con reflexión en valores (31,5%) | | | X | | X | X | | | | X | | | | | | | X | | X |
| Clases dinámicas (26,3%) | | | | X | | X | | | | | | | | X | | X | | X | |
| Uso de TIC (26,3%) | | | X | | X | X | | | X | | X | | | | | | | | |
| Mezcla de disciplina y humor (26,3%) | X | | | X | | X | | | | | X | | X | | | | | | |
| Uso de psicología (21%) | | | | | | X | | X | | X | | | | X | | | | | |
| Clases con ejemplos prácticos (15,7%) | | X | | | | | | | | | | X | | | | X | | | |
| Clases exigentes (15,7%) | | | | | | X | | | | | X | | | X | | | | | |
| Clases organizadas (15,7%) | | | | | | | X | | | | | X | | X | | | | | |
| Clases autogestionadas por los alumnos (15,7%) | | | | | | | | | | | | | X | X | X | | | | |
| Clases contextualizadas (10,5%) | | X | X | | | X | | | | | | | | | | | | | |
| Aprender de otros (10,5%) | | | | | | | | X | | | | | | X | | | | | |
| Premios antes que castigos (5,2%) | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| Énfasis en tutorías (5,2%) | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | |
| Retroalimentación final de curso (5,2%) | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| Distanciamiento con el alumno (5,2%) | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |
| Reconocer errores (5,2%) | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | |

Tabla N° 6: Detalle de metodologías utilizadas por cada uno de los docentes

La tabla N° 6 detalla las metodologías, tácticas o técnicas de intervención de diecinueve docentes hacia el alumnado¹²⁸. En la primera columna se describe el particular énfasis que ponen en su forma de hacer clases o las prioridades actitudinales que establecen dentro del aula. Se anexa el porcentaje de frecuencia que tuvo cada estrategia metodológica, siendo las "clases adaptadas al perfil del alumno" la que mayor recurrencia obtuvo, cercano a un 50%. Aquí los docentes manifiestan que:

S6: "Procuro adaptarme a las circunstancias de cada alumno en particular".

¹²⁸ Solo un profesor (S12) no se ha tomado en cuenta para este análisis, pues fue el único docente que no expresó ideas en este sentido.

S11: *"Planteo actividades, intentando siempre adaptarme a las características de mis alumnos".*

S16: *"Tengo en cuenta la gama de la diversidad... el punto de partida no es el mismo en cada persona".*

Notamos que los docentes están conscientes de la diversidad en el aula y que, a partir de ahí, intentan exigirle a cada alumno en función de lo que puede dar. Al cruzar estas ideas con las categorías y subcategorías anteriores, se observa que aparecen con relativa frecuencia dentro de las principales fortalezas que esgrimen los docentes, aunque también aparece con alta recurrencia en la subcategoría "debilidades como docente", expresando la escasez de estrategias metodológicas para atender a la diversidad, y valorando, así, la importancia que tiene esta variable dentro del aula. Así también los docentes mencionaron la diversidad en el aula como una problemática negativa de la docencia dado que no tenían los recursos para afrontarla.

Luego, destaca "ser el ejemplo" con siete docentes que manifestaron:

S8: *"Hay que ser un ejemplo en todos los sentidos, porque los niños siempre se van a fijar en cómo eres tú".*

S17: *"No hace falta que yo haga un lavado de cerebro al alumno, porque ellos ven cómo te comportas con ellos".*

S19: *"Siempre les digo a los alumnos que yo no les pido a ellos nada que no haga yo, entonces mi idea es: 'yo doy ejemplo y tú lo das también'".*

Esta importante estrategia actitudinal cobra sentido en los docentes dado que su figura representa tanto una imagen de autoridad formal, pero a la vez, una figura idealizada de comportamientos, no solo a nivel de conocimientos sino *"en cómo eres como persona, cómo te comportas, la imagen que transmites, entonces para ellos es un ejemplo, o positivo o negativo, pero ellos son una esponja y se van a mirar en ti para todo eso"* (S8). Para estos profesores es evidente que no se les puede exigir a los alumnos que estén felices, *"si yo no estoy feliz con lo que estoy haciendo"*. Del mismo modo, las conclusiones de Deiro (1995), apuntan a que los profesores de secundaria coinciden en percibirse a sí mismos

como modelos de identificación y en aceptar esa responsabilidad a partir del ejemplo modélico de sus actos.

La tercera frecuencia metodológica es la realización de "clases con reflexión en valores", donde fue mencionada por más del 30% de los profesores que respondieron a esta subcategoría. En esta línea, destacan:

S10: *"Hay que dejar de hacer un poco profesor de la asignatura a convertirse en educador, para que enseñemos competencias que son fundamentales para la vida adulta".*

S3: *" Te planteas unos objetivos, tienes unos contenidos, intentas desarrollarlos, pero también hay trabajar con las actitudes".*

Lo que rescatan estos docentes se complementa con las ideas emergentes en el análisis de los constructos docentes, donde desde ya se reflexiona acerca de la pérdida de valores de la sociedad, de la violencia, del estilo de vida y cómo la educación debe hacerse responsable de estas problemáticas sociales, sobre todo cuando perciben una ausencia de valores en las propias familias de los alumnos. Por ello, los docentes, casi en su mayoría, manifestaban también que la promoción de valores es la principal función de la docencia, por lo que es coherente pensar que varios profesores utilicen estrategias y técnicas en el aula que promuevan la reflexión en valores y en actitudes como enseñar a pensar y a asumir una postura crítica ante la vida.

También, más de un 25% de los docentes expresa que sus clases se caracterizan por ser "dinámicas" y activas:

S6: *"Aunque no demos mucho temario, sino que decir a mis alumnos: '¡Pues venga, vamos a intentar esta actividad a ver qué tal sale!' '¡A ver si lo entendéis por este lado!' '¡A ver si lo entendéis por este otro!' Y miras la clase y todo el mundo trabajando, charlando entre ellos, '¡Profe me ayudas con esto!', '¡Profe, me ayudas con lo otro!' Cuando una clase sale bien, es un subidón..."*

S15: *"Siempre he sido una profesora con mucha iniciativa, porque la asignatura me lo permite, de montar exposiciones, de hacer teatro con ellos, o sea, hago muchísimas cosas con ellos".*

Es llamativa la carga semántica del relato de S6, donde percibimos precisamente un ritmo en la descripción muy activo en su respuesta que devela las energías con las que

trabaja, generando un ambiente de clase dinámico. Es un ejemplo del porqué nuestros docentes perciben que sus colegas disponen de una apertura al aprendizaje y, en menor medida, un buen manejo de grupo, lo que lleva a realizar permanentemente clases creativas y dinámicas. Sin olvidar también la necesidad de otros profesores que perciben como debilidad importante, una escasez de estrategias metodológicas que permitan clases más activas. Para Bueno y Garrido (2012), el dinamismo del docente está asociado a un "estilo asertivo" que permite que los docentes se muestren más sociables y expresivos. Además, este desplante activo que sostiene las estrategias que llevan a cabo, es parte de una personalidad profunda y arraigada, propios del carácter del sujeto, que lo llevan a enfrentarse con esperanza, más que con optimismo, a las dificultades diarias del aula.

Así también más del 25% de los docentes expresaron que como herramienta metodológica utilizan las TIC. Los profesores aquí detallan cómo las intentan aplicar a las materias de cada uno, debido a su innegable utilidad para una interacción más fluida y motivadora con el alumnado. Estas reflexiones se amplían y contrastan en las próximas páginas cuando profundicemos en los detalles del uso de estos recursos.

Las frecuencias restantes se han expresado en actividades o estrategias como las que se detallan a continuación:

- Utilizar una "mezcla de disciplina y humor" y, en algunos casos, la ironía (cuatro docentes)¹²⁹.

- Hacer "uso de la psicología", especialmente a partir de una aguda observación hacia los alumnos, y de técnicas de persuasión para lograr determinados fines (cuatro docentes).

- Desarrollar clases con "ejemplos prácticos", adaptando los contenidos a situaciones actuales (tres docentes).

¹²⁹ A este respecto, la investigación aludida de Jackson, *La vida en las aulas* (1968), destaca el testimonio de una docente entrevistada que dice que su naturalidad en el aula radica en ser sutil pero a la vez sarcástica.

- Realizar clases basadas en la "exigencia" académica, intentando conseguir el máximo esfuerzo (tres docentes).

- "Organizar la clase" y toda la logística que conllevan fechas y temarios de exámenes, de trabajos, de interrogaciones, y marcando claramente tiempos, pautas y criterios de evaluación (tres docentes).

- Promover que las clases sean "autogestionadas por los propios alumnos", permitiendo delegarles compromisos de responsabilidad en los tiempos de recreo y de descanso y de organización de grupos de trabajo (tres docentes).

- Realizar "clases contextualizadas" para intentar acercar al alumno a las realidades que tienen e incorporar relatos testimoniales de personas con pocos recursos y que han salido adelante (dos docentes).

- Desarrollar la capacidad de "aprender de otros", sobre todo de los mismos alumnos del instituto, de los alumnos en práctica del máster, y de los propios compañeros de trabajo (dos docentes).

- Utilizar "premios antes que castigos" a través de refuerzos positivos como el juego o el descanso (un docente).

- Dar "énfasis a las tutorías" como un medio para atender a todas las problemáticas de los alumnos (un docente).

- Realizar una "retroalimentación al final de cada curso" para analizar todo el trabajo y recordar con los alumnos las situaciones problemáticas y las experiencias positivas (un docente).

- Lograr un "distanciamiento con los alumnos" para evitar implicaciones emocionales negativas en el profesor y poder ser más objetivos (un docente)¹³⁰.

- Demostrar el reconocimiento de errores frente a los alumnos y buscar la forma de enmendarlo (un docente)¹³¹.

Por otra parte, teniendo en cuenta los peligros que puede encerrar el reduccionismo, hemos considerado oportuno agrupar las estrategias emergentes en modelos de aprendizaje, según la forma que tienen nuestros docentes de materializar su acción educativa. Todo ello para facilitar la comprensión de los fundamentos conceptuales y teóricos que hay detrás del pensamiento práctico de cada docente.

No existe un consenso tipológico que clasifique homogéneamente las diversas teorías, paradigmas o modelos relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Camilloni (1997), Román y Díez (2000) y Sarramona (2000), por ejemplo, clasifican y agrupan de manera distinta las vertientes teóricas acerca del aprendizaje, por lo que hemos sintetizado, de manera personal, tres modelos pedagógicos que se fundamentan con distintas teorías del aprendizaje analizadas por estos autores y que relacionamos brevemente:

- Modelo conductista: asociado a las teorías del condicionamiento clásico y operante, se sostiene en el aprendizaje de conductas por medio de acciones específicas externas. Se trata de lograr una respuesta (conducta) en el alumno a partir de un estímulo. En este modelo, la respuesta es reforzada (negativa o positivamente) por una intervención directa del profesor con el fin de consolidar el aprendizaje.

- Modelo humanista: su base radica en hacer hincapié en los valores y la agencia del ser humano. Se trata de un modelo centrado en el alumno como persona, quien tiene sus particulares necesidades. Se interesa por una relación de respeto con los alumnos para generar en el aula un clima social fluido. Además, el docente debe ser auténtico, ponerse en

¹³⁰ Marland (1977) y Connors (1978) concluyen que el distanciamiento hacia los alumnos, está basado en un principio de supresión de emociones por considerarse perturbadoras para el clima de aula y para el propio profesor.

¹³¹ Jackson (1968) concluye que el grupo de docentes que manifestó reconocer sus errores, son capaces de personificar la virtud de poseer un conocimiento mientras que, al mismo tiempo, manifiestan los límites de esa virtud.

el lugar de los alumnos y no ser autoritario ni egocéntrico. Este modelo facilita la autorrealización personal, las actividades autodirigidas y el aprendizaje cooperativo.

- Modelo cognitivo: la metáfora básica es el alumno entendido como una totalidad. Es la mente la que dirige la persona y no los estímulos externos. Por ello, conceptos como inteligencia, creatividad, pensamiento crítico y reflexivo suelen ser comunes en este modelo. Este modelo se centra en los aprendizajes más que en la enseñanza. El aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento, el constructivismo, el aprendizaje mediado y la resolución de problemas se encuentran en la diversificación de este modelo.

Con ello, podemos observar la siguiente tabla N° 7:

| MODELO PEDAGÓGICO | METODOLOGÍA | PROFESOR |
|--------------------|--|---|
| MODELO CONDUCTISTA | Ser el ejemplo | S8 - S11 - S13 - S16 - S17 - S18 - S19 |
| | Uso de TIC | S3 - S5 - S6 - S9 - S11 |
| | Mezcla de disciplina y humor | S1 - S4 - S6 - S11 - S14 |
| | Clases exigentes | S6 - S11 - S15 |
| | Clases organizadas | S7 - S13 - S15 |
| | Premios antes que castigos | S4 |
| | Distanciamiento con el alumno | S15 |
| MODELO HUMANISTA | Clases adaptadas al perfil de alumno | S1 - S6 - S8 - S9 - S11 - S13 - S15 - S16 - S19 |
| | Clases con reflexión en valores | S3 - S5 - S6 - S10 - S18 - S20 |
| | Aprender de otros | S8 - S15 |
| | Énfasis en tutorías | S8 |
| | Reconocer errores | S15 |
| MODELO COGNITIVO | Clases dinámicas | S4 - S6 - S15 - S17 - S19 |
| | Uso de psicología | S6 - S8 - S10 - S15 |
| | Clases con ejemplos prácticos | S2 - S13 - S17 |
| | Clases autogestionadas por los alumnos | S14 - S15 - S16 |
| | Clases contextualizadas | S2 - S3 - S6 |
| | Clases testimoniales | S3 - S16 |
| | Retroalimentación final de curso | S15 |

Tabla N° 7: Clasificación de estrategias utilizadas por los docentes, según modelos de aprendizaje

Esta tabla nos ha permitido observar que los docentes utilizan, de manera equilibrada, un conjunto de estrategias basadas en los tres modelos pedagógicos aquí rescatados. La mayor frecuencia metodológica dice que los docentes utilizan el modelo pedagógico humanista, a través de actividades adaptadas al perfil de alumno y, en menor medida, realizando clases con énfasis en la reflexión de valores. Se considera que, desde este punto, las siguientes frecuencias están asociadas mayormente, al modelo conductista y cognitivo. En este sentido, la estrategia que consideramos bajo el modelo conductista ("ser el ejemplo") es la segunda de mayor frecuencia entre los docentes¹³².

Así, se observa también que un grupo de cuatro estrategias utilizadas por el 25% de los docentes son equilibradamente de carácter conductista o cognitivo: clases dinámicas (cognitiva); uso de TIC (conductista); mezcla de disciplina y humor (conductista); y uso de psicología (cognitiva).

Finalmente, también revisamos el perfil metodológico de cada docente a partir de los tres modelos propuestos. Los resultados se pueden observar en el siguiente gráfico N° 24:

¹³² Esta estrategia ("ser el ejemplo") se ha incorporado dentro de este modelo conductista al establecer que se trata de un recurso que utiliza el docente como estímulo para consolidar las contingencias positivas que observa. También podríamos haber considerado esta técnica, dentro del modelo humanista, ya que los docentes manifiestan que las pautas de modelo axiológicas juegan un rol importante, aunque para nosotros prima la idea de que "ser el ejemplo" es un refuerzo a partir de la expectativa creada por el profesor.

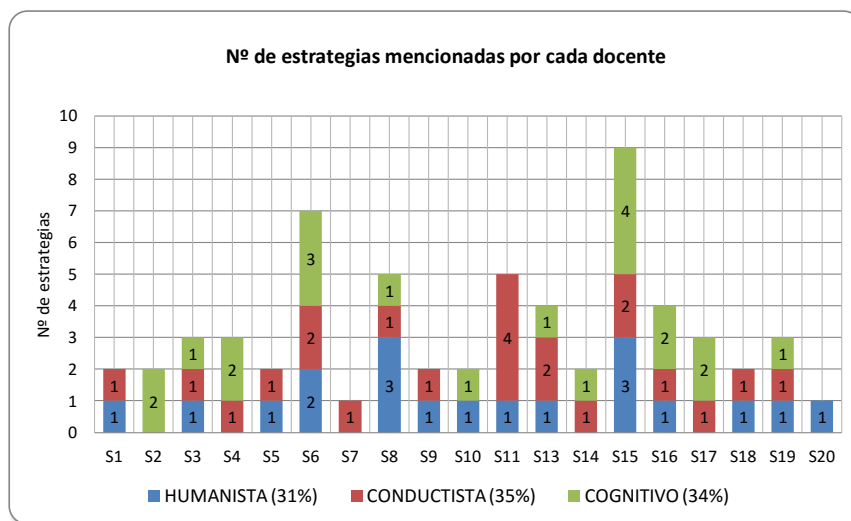


Gráfico Nº 24: Nº de estrategias utilizadas por cada docente, agrupadas según modelo pedagógico (Humanista, Conductista, Cognitivo)

Este gráfico es revelador respecto de las tendencias observadas en cada docente, según utiliza actividades con trasfondo humanista, conductista o cognitivo. Se observa el equilibrio que mencionábamos antes, ya que de las 62 estrategias mencionadas en total entre todos los docentes, los porcentajes de recurrencias no poseen diferencias significativas (31%, 35%, 34%, respectivamente) como para determinar una tendencia hacia un modelo pedagógico en concreto. Lo que sí podemos percibir es que la mayoría de los docentes desarrolla sus clases mezclando actividades de estos tres modelos. Tal vez se deba a que los docentes tienen en cuenta el perfil o las necesidades del alumno para utilizar unas u otras estrategias. Esta dinámica es relevante destacarla para entender que todos los métodos, paradigmas, modelos (incluso, los que hemos omitido) suelen ser importantes, aportando cada uno con una serie de recursos muy útiles, en la medida en que se utilicen en el momento adecuado y con los alumnos adecuados.

La aparición de algunos docente que mencionan técnicas solo en un modelo pedagógico (S2, cognitivo; S7, conductista; S20, humanista) no creemos que sea significativo para concluir que estos profesores puedan poseer debilidades notables en el uso exagerado de un modelo, dado que la omisión o ausencia de actividades de modelos diferentes no necesariamente implica el no uso de ellas, aunque la sensación generalizada

de los profesores indiquen como debilidad, la necesidad de un refuerzo en la mejora de un repertorio de estrategias diversas.

Fernández y otros (2015) subrayan que la práctica docente en los profesores españoles se ve reforzada por el intercambio y colaboración en la enseñanza, identificando, por un lado, un perfil docente con una visión constructivista y, por otro, un perfil enfocado a la mera transmisión de conocimientos.

En resumen, luego de abordar las estrategias ancladas en las teorías implícitas del pensamiento práctico de los docentes entrevistados, hemos podido advertir que diecinueve de los veinte profesores respondieron a esta subcategoría perteneciente a "estilo docente". Se rescataron, a través de un análisis deductivo, dieciocho estrategias diferentes de actuación en el aula, donde las más mencionadas fueron "clases adaptadas al perfil del alumno" (47,3 de profesores utiliza esta metodología), "ser el ejemplo" (36,8%), "clases con reflexión en valores" (31,5%), "clases dinámicas" (26,3%), "uso de TIC" (26,3%) y "mezcla de disciplina y humor" (26,3%).

Además, se determinaron tres modelos pedagógicos que englobaron al conjunto de actividades descritas. La recurrencia de estos modelos por parte de los docentes son similares (Humanista, 31%; Conductista, 35%; y Cognitivo, 34%), lo que no provoca tendencias significativas.

4.2.1.2.4. Subcategoría: Aplicación de la tecnología

A continuación, detallamos el uso concreto que dan los profesores a la tecnología, en correspondencia con la línea de análisis metodológica desarrollada en la subcategoría anterior. Hemos querido detallar el uso de estas herramientas, identificadas con las TIC, a raíz de los nuevos contextos educativos de aprendizaje, donde la tecnología ha irrumpido dentro de la sala de clase. Y además porque nuestros objetivos de investigación nos exigen

indagar en el contexto en el que está sumergido el docente, es decir, una sociedad de la información y el conocimiento.

Ya decíamos en el marco teórico de la presente investigación, que este nuevo escenario ha sido intensamente estudiado desde la década de los sesenta a través de diversas disciplinas. Estudios relevantes acerca de la problemática de la información y el despliegue de toda una tecnología asociada a ella, los podemos encontrar en investigaciones acerca del comportamiento informacional (Dervin, 1989; Kuhlthau, 1991; González Teruel, 2011); el determinismo y la autonomía de las tecnologías de la información (Winner, 1979; Smith y Marx, 1997); la sociedad red e impacto de internet en la sociedad (Abbate, 1999; Castells, 2003, 2005; Ortiz del Amo y Velp; Van Dijk, 2012); y los diversos estudios acerca de la sociedad del conocimiento, tanto sus efectos a nivel cultural, social, laboral, como la relación existente entre conocimiento e información (Machlup, 1962; Druker, 1969; Masuda, 1984; Mattelart, 2007; Megías, 2007; González de la Garza, 2008; Peres y Hilbert, 2009; Salvat y Serrano, 2011).

La postura genérica de nuestros docentes hacia las TIC, se ha visto detallada en el análisis de este constructo de la subcategoría "Autoimagen", donde valoraron positivamente las posibilidades de apertura al conocimiento, el carácter facilitador para el aprendizaje y lo atractivo que resulta para los nativos digitales, como son los alumnos. Así también los docentes planteaban los problemas que origina el uso de la tecnología a nivel educativo, como la falta de capacitación, problemas técnicos y escaso manejo de la información, mientras que expresaron ciertas precauciones a la hora de utilizarlas en el aula, como evitar el abuso de las TIC, utilizarlas como herramientas y no como un fin en sí mismo y que se requiere de una adecuada planificación para implementarlas.

En este contexto de ideas, podemos decir que en esta subcategoría fue abordada por el 100% de los docentes, quienes detallaron los recursos TIC que utilizan en el aula. A partir de las respuestas emergentes, las hemos agrupado en tres ámbitos, a saber: 1) soporte tecnológico, donde quince docentes hicieron referencia a este aspecto; 2) Internet, con trece docentes; y 3) contenidos, también con trece profesores.

En primer lugar, agrupamos en "soporte tecnológico" aquellos dispositivos o recursos físicos que permiten visualizar el contenido virtual que ofrece la informática. En este sentido, observamos que los docentes utilizan la pizarra digital, portátiles, tabletas y, en una forma, más genérica, el aula TIC para desarrollar las diversas actividades planteadas, según las circunstancias de la clase, la asignatura tratada, los contenidos curriculares o el nivel de enseñanza. Las frecuencias en el uso de estos soportes de parte de los docentes se detallan en el siguiente gráfico N° 25:

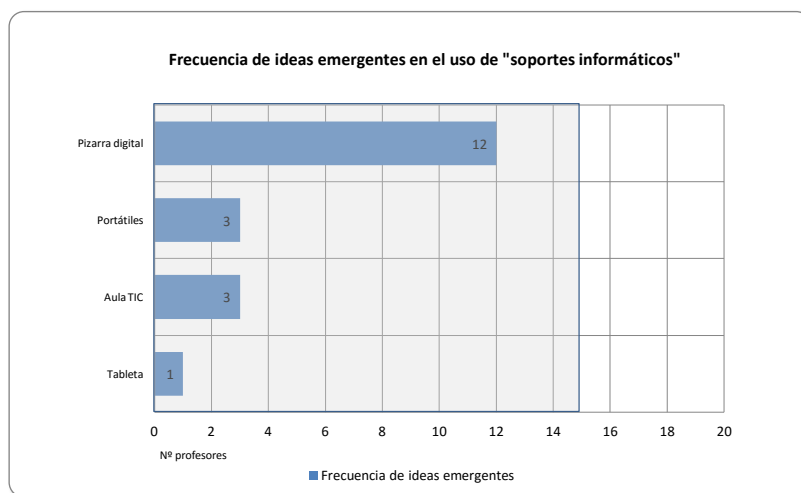


Gráfico N° 25: Frecuencia de ideas emergentes respecto de los soportes informáticos utilizados por los docentes

Como se puede apreciar el soporte informático más utilizado es la "pizarra digital". El 80% de profesores que respondió al ámbito "soportes informáticos" (quince docentes), reconoció tenerlas incorporadas en clase:

- S1: *"Ahora, nosotros en nuestros libros viene con un programa de la pizarra digital, todo el libro viene en la pizarra, se hacen ejercicios, se hacen escuchas es una maravilla".*
- S5: *"Tengo en algunas aulas la pizarra digital y la uso, no siempre, pero la uso".*
- S8: *"En 1° y 2° de la ESO el libro digital lo proyectamos en la pantalla. Todas las actividades de escucha están en la pizarra, eso facilita muchísimo nuestra labor porque en inglés tenemos muchos dictados, muchas cosas orales y forzamos mucho la voz".*

S13: *"Ahora mismo están haciendo trabajos en la pizarra digital y los exponen, y lo hago una vez en el año".*

En general, los docentes realizan una valoración positiva del uso de la pizarra digital, dado que *"todo el libro viene en la pizarra"* (S1), *"motiva más al alumno"* (S2), *"es una ventana abierta al mundo"* (S4), lo que les facilita mucho el trabajo en clases. Se detecta también que el nivel de intensidad en el uso de la pizarra es relativo, dado que algunos expresan utilizarla muchísimo (S12), como otros *"una vez en el año"* (S13), pero teniendo en cuenta que no todos los cursos poseen pizarra digital en el aula, lo que condiciona su uso. Finalmente, respecto a la utilidad práctica que ofrece la pizarra digital, los profesores destacan que se pueden realizar escuchas, dictados, juegos, ejercicios, acceso a internet, exposición de trabajos y acceder a vídeos. No se detectó, en ninguno de los quince casos, una valoración negativa hacia la pizarra digital.

Ya en frecuencias bastantes menores, los profesores señalan que utilizan como soporte informático los "portátiles" (tres docentes), utilizan el "aula TIC" (tres docentes) y trabajan con las "tabletas". El escaso uso de los portátiles en clase puede tener su origen a raíz de lo que señalan S2 y S7, en relación al caos que muchas veces se produce al comenzar la clase, sobre todo por los problemas logísticos y técnicos de este soporte; además de ser un recurso limitado dentro los institutos, sobre todo para los niveles de Secundaria. El aula TIC no presenta críticas y su uso está restringido a la disponibilidad del aula. El uso de la tableta es más incidental, ya que un docente (S6) utiliza su propia tableta en clase para acceder a información de interés para los alumnos.

En segundo lugar, en el ámbito "Internet" agrupamos las ideas que detallan los recursos que utilizan cuando están conectados a la red durante la clase. Este ámbito fue respondido por el 65% del total de la muestra.

En el siguiente gráfico N° 26, detallamos las ideas emergentes en este sentido:

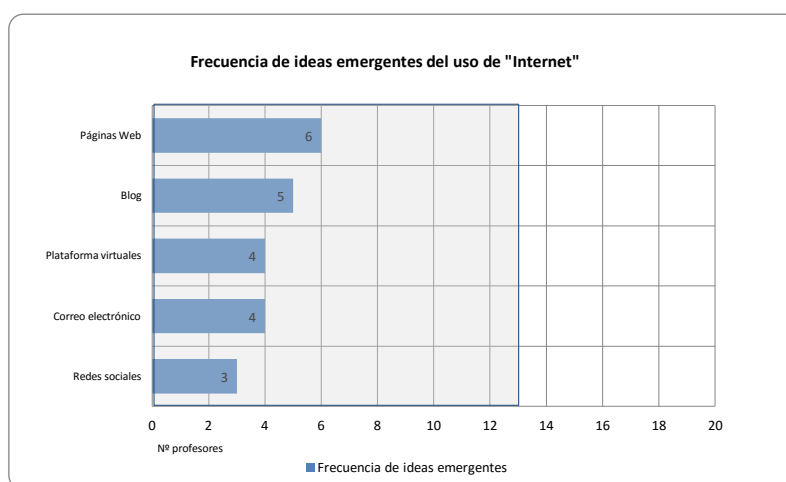


Gráfico N° 26: Frecuencia de ideas emergentes respecto al uso educativo de internet de parte de los docentes

Según el gráfico N° 26, podemos comprobar que seis de los trece profesores que respondieron al ámbito "Internet", señalan que el uso educativo que le dan a Internet en la sala de clase, es la visita de "páginas Web".

S11: *"Les doy enlaces de páginas web para que trabajen y se enteren de sitios donde pueden encontrar información".*

S15: *"Las ocupo sobre todo para buscar información y para que sean capaces de acceder a información".*

S18: *"Todas las páginas que hay de aplicaciones didácticas, de ejercicios online".*

Lo más significativo de este ámbito es la comprobación de que los docentes acceden a páginas Web y estimulan su uso en los alumnos principalmente para buscar información y para acceder a sitios de aplicaciones didácticas.

El uso del "Blog" también aparece con una frecuencia relativamente significativa (38% de los docentes que respondieron al ámbito "Internet"). Sin embargo, las aportaciones en este sentido no son muy amplias. Los profesores se remiten a mencionar que usan blog y la utilidad que tiene para intercambiar documentos de estudio con los alumnos. Tal vez la razón recaiga en que se han puesto a disposición de la comunidad educativa, plataformas

virtuales como el MOODLE¹³³, que cumplen esta función de interactuar con los alumnos, compartiendo contenidos de la asignatura, documentos, actividades, o como lo describe S12:

S12: *"El alumno entra ahí [a la plataforma MOODLE] y tiene sus ejercicios y puede trabajar perfectamente desde su casa. Incluso también como herramienta para los padres que pueden hacer un seguimiento del alumno".*

Como se aprecia, se trata de una herramienta virtual que tiene su impacto incluso a nivel de las familias, al permitir acceder a información del alumno (ausencias, atrasos, notas) prácticamente en tiempo real. Esta plataforma obtuvo un 31% de frecuencia entre los trece docentes que respondieron al ámbito "Internet".

La cuarta preferencia en el uso de Internet de los docentes entrevistados se asocia con el manejo del correo electrónico, también con un 31% de docentes que manifiestan escuetamente utilizar este recurso principalmente para el intercambio de información, sin comentar ningún aspecto problemático.

El quinto y último recurso que utilizan los profesores desde Internet son las "redes sociales". Si bien solo un 23% reconoció utilizarlas, se observó que el uso de este recurso causó un par de comentarios sobre el impacto que puede tener. En primer lugar, tres docentes manifiestan que utilizan: las redes sociales de manera genérica (S10), "Twenty" (S12), "Twitter" (S9) y foros de profesionales para el intercambio de material didáctico (S12). En segundo lugar, hay dos profesores que comentan lo siguiente:

S11: *"Las redes sociales no las utilizo, intento evitarlas, al principio sí que las utilizaba pero al final eso se convirtió en muchas preguntas y no daba abasto para responder a unos y otros y decidí dejarlas..."*.

S12: *"Ahora hay varios que están contra del Facebook, de Twitter porque tienen temor de que se puedan desviar de lo académico, pero creo que a los alumnos tienes que ofrecerles estas herramientas y no censurarlas, luego ya habrá que concienciarles del uso, pero hay que*

¹³³ MOODLE es una aplicación virtual que pertenece al grupo de los Gestores de Contenidos Educativos (LMS, Learning Management Systems), también llamados Entornos Virtuales de Aprendizaje (VLE, Virtual Learning Managements). Fue creada por el australiano Martin Dougiamas en 2002. Esta plataforma se utiliza para crear y gestionar plataformas educativas, es decir, espacios donde un centro educativo gestiona sus recursos proporcionados por unos docentes y organiza el acceso a estos recursos para los estudiantes, permitiendo la comunicación entre todos los implicados (Fernández y otros, 2012).

ofrecerlas porque de seguro que desde sus casas deben estar utilizándolas y nosotros no podemos estar fuera de la cultura TIC".

Observamos dos posturas opuestas acerca del uso de las redes sociales. S11 ya no las utiliza porque le generó problemas en la dinámica de la clase al no tener suficiente tiempo ni recursos metodológicos para organizar estos nuevos modos de interacción dentro del aula cuando se trabaja con las redes sociales. S12, por su parte, nos entrega su argumento que defiende el uso de las redes sociales en el instituto, sobre todo porque es un fenómeno que se ha instalado en la sociedad, especialmente, en los niños y jóvenes, donde la escuela debe estar presente para la concienciación de su uso.

Finalmente, el tercer ámbito de la subcategoría "Aplicación de la tecnología" incluye los contenidos educativos que utilizan los docentes, en el contexto de las TIC, donde el 65% del total de la muestra, aportó ideas en este aspecto:

El siguiente gráfico N° 27 muestra las frecuencias más significativas de este ámbito:

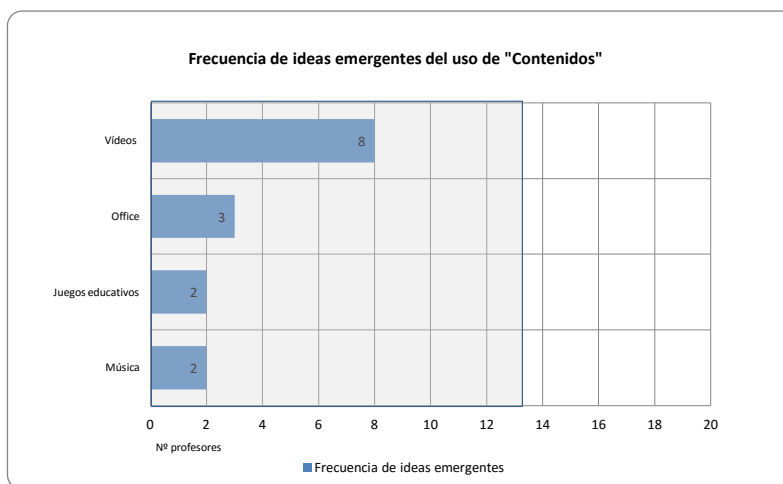


Gráfico N° 27: Frecuencia de ideas emergentes respecto a los contenidos tecnológicos utilizados por los docentes

Según el gráfico N° 27, podemos observar que ocho de los trece profesores que respondieron al ámbito "Contenidos", señalan que utilizan "vídeos" para el desarrollo de sus clases.

S11: *"Vídeos sobre todo de los deportes que estamos trabajando".*

S18: *"Youtube es fantástico porque hay mucho material visual".*

S12: *"Utilizamos el tema audiovisual, vídeos, conferencias, documentales".*

Observamos que en este ámbito "vídeos" se aprecian dos grupos de ideas que se complementan y relacionan entre sí. Estas son: i) el uso de vídeos con contenidos propios de la asignatura, sobre todo en educación física, inglés, y física-química (S7, S11, S18, S19); ii) el uso de "Youtube" como plataforma de visualización de vídeos (S6, S9, S18); y iii) el uso de vídeos de carácter divulgativo como documentales y conferencias (S12, S13).

Con frecuencias bastante menos significativas, aparece el uso de "Office" (tres docentes), donde manifiestan aprovechar programas como Word, Power Point para organizar sus clases y para que los alumnos presenten exposiciones orales. El uso de "Juegos educativos" son utilizados por dos docentes para reforzar los contenidos de la asignatura de idiomas; mientras que la "Música" (2 docentes) es un contenido digital propio de los docentes de asignaturas artísticas.

Hemos querido, primero, detallar descriptivamente las ideas que emergieron en relación con la subcategoría "Aplicación de la tecnología" para formarnos una idea global del "saber hacer" del docente a nivel de las TIC, a la luz de sus propias narrativas. Para ello, notamos que todos los profesores describieron formas de utilizar las TIC en el aula, lo que demuestra que la tecnología es parte de la cultura educativa y que está instalada en la práctica del docente.

Además debemos recordar que, en el marco de la formación docente de la muestra de estudio, se puede añadir que la mayoría de los docentes ha realizado cursos de

perfeccionamiento relacionados con las nuevas tecnologías (TIC), por ejemplo, uso de la pizarra digital, gestión de aulas TIC, recursos informáticos.

Solamente dos profesores (S2, S20) demostraron poco interés en detallar sus prácticas a nivel de TIC, refiriéndose sólo al uso de la pizarra digital (S2) como a "Powerpoint" (S20). Todos los demás profesores mencionaron, de media, tres recursos tecnológicos concretos de una lista de trece. Sin embargo, notamos que no existe una profundidad analítica en los relatos que den cuenta del potencial creativo en el uso de las TIC.

Video-conferencias, grupos virtuales de estudiantes para el desarrollo de una tarea, programas de simulación para resolver problemas, trabajo colaborativo en línea, el uso racional de las redes sociales, el uso de programas de Office como el "Publisher" o el "Moviemaker" o las múltiples posibilidades que otorga la Web 2.0, son facetas diversas que permiten sacar máximo provecho al potencial de TIC¹³⁴. Las causas de ello, se podrían inferir en las propias narrativas docentes que, ya en su visión hacia la tecnología, señalaban el escaso conocimiento, la falta de recursos, problemas técnicos y la necesidad de una organización y planificación consistente con las nuevas demandas de la sociedad.

Con base en esta realidad y sus particulares problemáticas descritas, se aprecian estudios de campo que también dan cuenta del uso real que le dan los profesores a las tecnologías en la sala de clase.

Desde hace una década, distintas investigaciones (Zhao y otros, 2000; Cuban, 2001; Pelgrum, 2001; Drent y Meelissen, 2007). han coincidido que existe evidencia suficiente para señalar que el proceso de uso e integración de las TIC en los sistemas escolares es un proceso complejo, sometido a muchas tensiones y presiones procedentes de múltiples

¹³⁴ Para tener una idea de proyecto innovadores en el ámbito de las TIC en el aula, Hernández y otros (2011) recogen un sinnúmero de experiencias significativas en todos los niveles de la enseñanza, incluido el de secundaria. Uno de estos proyectos, es de Cristina Arnau quien resume así su proyecto titulado *Boundless Communication*: "Las herramientas de la Web 2.0 representan una oportunidad para mejorar la competencia digital y comunicativa en asignaturas de lenguas extranjeras. Durante los cursos 2009-2011 hemos intentado trabajar y mejorar estas dos competencias con *Boundless Communication*, que es un proyecto Comenius Bilateral entre dos centros educativos de dos países: España y Suecia" (Hernández y otros, 2011:95).

instancias (de naturaleza política, empresarial, social, pedagógica) de forma que los métodos de investigación han ido evolucionando, desde el uso de metodologías experimentales hacia estudios de corte más longitudinal y con técnicas cualitativas destinadas al estudio de casos en contexto reales de enseñanza. Así también, en los últimos años, estudios como los de Almerich y otros (2010); Eteokleous (2008); Sigalés y otros (2008); Suárez y otros (2010), han analizado el uso que realiza el profesorado de las TIC en sus prácticas diarias. A partir de ellos, más los resultados presentados en esta investigación, se puede tener un bosquejo adecuado del uso que el profesorado realiza de las TIC.

Goktas y otros (2009) detectaron que solo el 25% de los profesores turcos de secundaria utilizaron aulas informáticas e integraron las TIC en sus clases. El resto de los docentes, o bien no las integraban, o bien no tenían las instalaciones adecuadas. Así también, en el estudio sobre escuelas en Escocia, Conlon y Simpson (2003) hallaron que, mientras se usaban con frecuencia los ordenadores en casa, los ordenadores de la escuela se usaban rara vez y que, su uso, era a menudo secundario en el proceso de aprendizaje. Juutti y otros (2009) concluyeron que, aunque hay resultados prometedores sobre los beneficios del uso de las TIC en educación (apoyo en la colaboración de estudiantes y en la construcción de conocimiento), éstas no se usan en la enseñanza tanto como sería apropiado de acuerdo con sus potenciales.

En el estudio de Sigalés y otros (2008) sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros educativos españoles, se presentan algunos datos al respecto afirmándose que existe un grado de dotación aceptable de las TIC en los centros, pero la presencia de Internet como instrumento para la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es mínima. El docente prefiere utilizar otros recursos y otros instrumentos para su trabajo.

En el último *Informe nacional sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria* (Observatorio Nacional de Telecomunicaciones, 2007), detecta ciertas tendencias interesantes y relacionadas con los resultados obtenidos en esta subcategoría. En los más de 1.600 profesores de secundaria investigados, este estudio revela que cerca del 70% de los docentes de secundaria utilizan el

ordenador varios días a la semana, además que, dentro de las más altas frecuencia sobre las actividades que realizan los profesores en el aula, están la "navegación por Internet para buscar información" (69,4% de los docentes) y "usar el ordenador como apoyo para la clase" (20,8%). Se aprecia en estos datos una relación con los resultados expuestos en nuestra investigación dado que el uso dado a las TIC suelen ser actividades rutinarias y con el uso de soportes ya habituales. De hecho, destacan por la mínima frecuencia en el Informe, actividades como "colaborar con un grupo a través de internet" (sólo el 9% de los docentes), "hacer presentaciones y simulaciones" (15%).

Además, el uso de contenidos digitales es realizado por el 43% de los profesores de manera frecuente, mientras que el 45% utiliza contenidos digitales muy poco o nada; mientras que declaran utilizar software multimedia relacionados con los contenidos curriculares (82,1% de los docentes) y el portal de recursos educativos para usar en línea o descargar (62,9%).

Por su parte, el proyecto *Apostamos por las TIC y por el proyecto 1x1* de Marta Calvo y detallado en Hernández y otros (2011) demuestran la activa participación de docentes de secundaria en el curso de capacitación para MOODLE, además de confirmar más de la mitad de los docentes utilizan "muy a menudo" las TIC.

Finalmente, Area (2010) en su estudio de casos longitudinal donde participan profesores canarios de secundaria, destaca que generalmente las actividades planificadas y desarrolladas con las TIC de parte de los profesores suelen plantearse como un complemento de la asignatura que se está trabajando en el aula ordinaria o como refuerzo. Sin embargo, este autor percibe las diferencias que existen por etapas educativas. En los centros de infantil y primaria, por ejemplo, se planifican actividades diversas, como búsqueda de información en Internet, actividades de publicación en los blogs de los centros, navegar por Internet de forma libre, utilización del correo electrónico para actualizarse en las tareas, mientras que los profesores de secundaria tienden a organizar microactividades que se desarrollan a través de software específico de distintas materias, muy similares a las actividades que se plantean en el libro de texto.

En resumen, podemos señalar que en la presente investigación, el 100% de la muestra aportó con ideas relacionadas con el uso que le dan a la tecnología en la sala de clase. En este sentido se rescataron tres ámbitos que agruparían las ideas de los docentes, a saber:

1. Soporte tecnológico: el 75% de la muestra aportó ideas en este ámbito, donde señalaron utilizar la pizarra digital (doce docentes), aulas TIC (tres docentes), portátiles (tres docentes) y tabletas (dos docentes).

2. Internet: el 65% de la muestra aportó ideas en este campo, donde señalaron utilizar páginas Web (seis docentes), Blog (cinco docentes), plataformas virtuales (cuatro docentes), correo electrónico (cuatro docentes) y redes sociales (tres docentes).

3. Contenidos: el 65% de la muestra aportó ideas, donde manifestaron que utilizaban para sus clases vídeos (ocho docentes), Office (tres docentes), juegos educativos (dos docentes) y música (dos docentes).

En la siguiente figura N° 32, se sintetizan los recursos tecnológicos utilizados por los docentes en el aula:

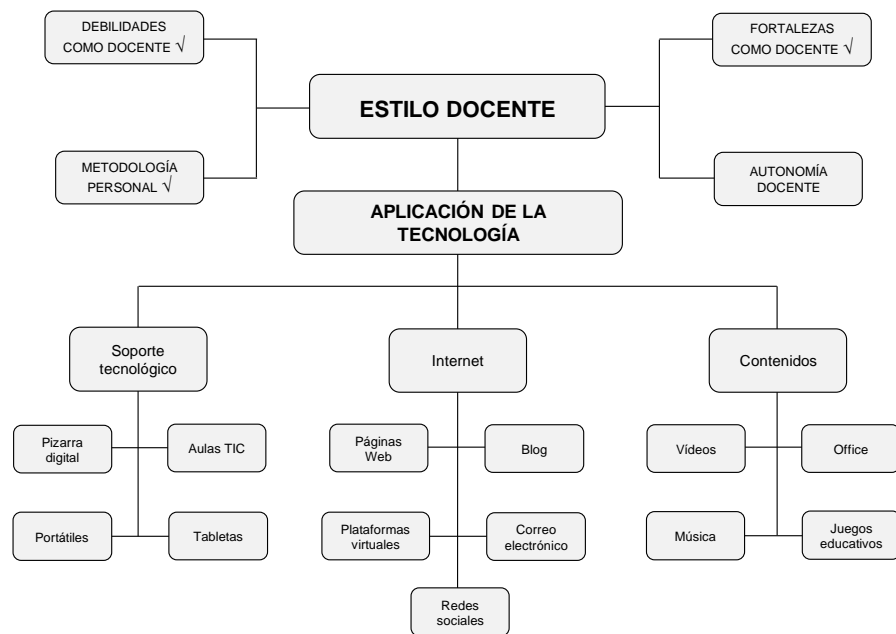


Figura N° 32: Ideas emergentes de la subcategoría "Aplicación de la tecnología"

4.2.1.2.5. Subcategoría: Autonomía docente

Corresponde analizar la última subcategoría correspondiente al estilo docente, una vez definidas sus debilidades y fortalezas como docente, su metodología personal y la aplicación que realiza de la tecnología en el aula. Esta subcategoría corresponde a la actitud que el docente tiene acerca de la autonomía en su profesión.

Como hemos revisado en el marco teórico, el concepto de autonomía ya viene incorporado desde las concepciones modernas como aspecto trascendental de la identidad (Taylor, 1994), porque la autonomía confiere la libertad necesaria para la autodeterminación del sujeto. Así, algunos defienden que la autonomía es un producto de la sociedad contemporánea basada en el neoliberalismo (Peterson, 2003).

Posteriormente, este concepto fue incluido dentro de los análisis de la naturaleza de las profesiones, constituyéndose en una condición fundamental para que una actividad determinada fuera considerada como tal (Millerson, 1964). El enfoque funcionalista

(Parsons, 1971; Etzioni, 1969; Freidson, 1994) precisó este concepto en el ámbito de la educación y le otorgó a la profesión docente, en concreto, una autonomía de carácter técnico. Contreras, a su vez, (2001) realiza una profunda revisión de la autonomía del profesorado quien detalla las claves para que la autonomía se transforme en el pivote de la reivindicación laboral.

La autonomía del docente la podemos definir como la capacidad del profesor de tener el control sobre su trabajo. Para Sarramona (2000:90), la autonomía del profesor se enmarca dentro de la tradición de las profesiones liberales y consiste en la "*capacidad de organizar su actividad según los propios criterios*". Skopp (1980) se refiere a la autonomía como "control profesional independiente"; Enguita (1990) la relaciona con "independencia"; mientras que para Hoyle (1980), la autonomía se entiende como la tenencia de un alto grado de control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales, además de una autonomía en relación con el Estado.

Es decir, que comprenderemos la autonomía docente como la capacidad para tomar decisiones educativas y pedagógicas con total libertad, a partir de un criterio profesional. La cuestión que se plantea, entonces, son los ámbitos de actuación de esa autonomía docente. Para nosotros, es fundamental concebir que la autonomía debe abarcar distintos niveles de actuación autónoma y no solo a nivel de aula (como lo percibe la mayoría de los docentes entrevistados), sino también en los niveles estratégicos de la comunidad educativa y del colectivo profesional.

A continuación, detallamos lo que piensan nuestros profesores acerca del concepto de autonomía en el ejercicio de la docencia, a partir de la pregunta "Crees que la docencia tiene autonomía" y cuyas respuestas se obtuvieron del 100% de la muestra. Por las características de la subcategoría, las respuestas se han agrupado en dos ámbitos: 1) en aquellos docentes que perciben que NO tienen autonomía y 2) en aquellos profesores que creen que SÍ existe autonomía, aunque en diferentes grados.

La frecuencia de ideas de estos dos grupos se pueden observar en el gráfico N° 28:

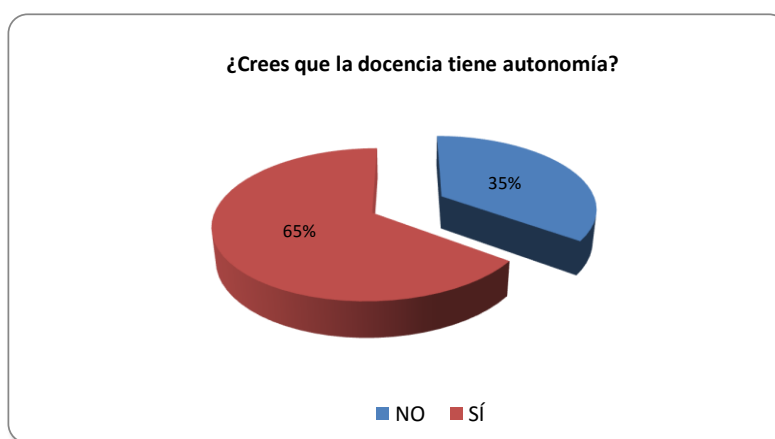


Gráfico N° 28: Porcentaje de profesores que responden a la pregunta "¿Crees que la docencia tiene autonomía?"

El gráfico N° 28 es claro en señalar que la mayoría de los docentes (65%) advierte que la docencia sí posee autonomía, mientras que el 35% señala que no posee autonomía.

El interés y profundidad de esta problemática se puede dimensionar a partir de los detalles que dan los docentes en sus respuestas, entregando, en algunos casos, argumentos de su posición frente a la autonomía.

En primer lugar, las trece respuestas positivas demostraron que estos docentes perciben un alto grado de autonomía, utilizando expresiones como: "*total libertad en clases*", "*autonomía total*", "*bastante libertad*", "*absoluta*", "*muchísima*", "*muy autónoma*", "*mucho*", y "*bastante*".

Estos calificativos positivos acerca del grado de la autonomía docente, se relacionan básicamente con el quehacer del profesorado en el aula. La mayoría de estos docentes manifestaron expresiones como: "*libertad de cátedra*", "*libertad en el uso de metodologías*", "*dentro de clases haces lo que quieras*", "*en clases tú eres el jefe*".

La alta percepción de autonomía docente se refuerza con las siguientes narrativas:

S17: *"Siempre me he considerado muy autónoma, yo no he notado ninguna presión de compañeros, ni de dirección, ni de la jefatura de estudios".*

S8: *"A mi tutoría le dan clases 10 u 11 profesores, entonces, de cierta forma, cualquier problema pues nos lo tenemos que comunicar, porque somos autónomos, pero yo creo que también debemos coordinarnos porque si no, es un caos".*

S1: *"Sabes perfectamente que al final tienes que dar un examen que está marcando dentro del departamento, y teniendo ese punto de mira, pues tú ya trabajas tus clases con total libertad.".*

En el detalle de estos testimonios, percibimos que la autonomía docente se complementa con las siguientes ideas:

- La ausencia de presiones de profesores y niveles directivos (S1, S8, S17).
- La necesidad de una planificación organizada para evitar el caos que puede generar las decisiones autónomas (S8, S20).
- Siempre existen unos límites a los cuales hay que ajustarse, como reglas, contenidos, programa o currículum (S1, S3, S4, S8, S11), los cuales, para S8, estos límites son totalmente necesarios.

Así también, en el presente capítulo referido a los análisis, ya pudimos observar cómo unos pocos docentes consideraban dentro de las "ventajas de la docencia", el alto nivel de autonomía de la docencia, que permite movilidad y libertad en la dedicación del tiempo en el aula, así como en la organización del propio trabajo (S3, S12, S20).

En segundo lugar, conviene rescatar las ideas que tienen los docentes que piensan que la docencia no tiene autonomía. Así, observamos que los siete profesores que respondieron en esta línea, directamente dijeron que la docencia "no" tiene autonomía (S6, S16, S18), *"para nada"* (S5), *"poca"* (S7, S12) y *"cada vez menos"* (S19). Los niveles de intensidad suelen ser similares, donde el matiz se puede encontrar en que, para dos docentes, la autonomía docente existe pero en niveles mínimos. Esto se complementa con las siguientes problemáticas, expuestas de mayor a menor frecuencia:

- Burocratización de la docencia, que implica el relleno de papeles e informes y una serie de nuevas tareas administrativas (S12, S19).

- El proceso de inspección que conlleva el control de un agente externo con poca o nula experiencia en el ejercicio de la docencia en aula, y donde muchas veces no entiende que las planificaciones suelen ser dinámicas (S6, S19).

- Toma de decisiones centralizadas desde "arriba", quienes imponen sus ideas, no piden opinión y entregan todo marcado (S5, S12)¹³⁵.

- Poco respaldo de directivos, de padres, lo que genera inseguridad en los docentes para tomar iniciativas (S7).

En general, podemos entender que para la mayoría de los profesores, la docencia tiene un alto grado de autonomía, aunque solo referida a la práctica concreta en el aula; mientras que los docentes que creen que no existe autonomía en el trabajo, relacionan esa carencia con ámbitos fuera de la sala de clase, incluso en el tema de la inspección, que constituye un agente externo que se entromete en el aula para evaluar un trabajo con escasos fundamentos prácticos.

La discusión acerca de la inspección fue profundizada por G1. En este caso, se puede observar la siguiente discusión:

G1S15: *"Lo veo como una fiscalización, porque nosotros tenemos al inspector que es nuestro jefe de alguna manera, pero lo ideal, lo que yo echo en falta es que esa persona cubre un cargo que te tiene que orientar, que te tiene que ayudar, que te tiene que preguntar cómo voy, cuáles son tus problemas. Jamás un inspector se ha acercado a decirme: 'Hola, soy tu inspector y quiero saber tus necesidades'. Cuando vienen aquí entran a hablar con la directiva y revisa tus firmas, como que atemorizan"*.

G1S7: *"...por ejemplo, cuando vamos a salir de vacaciones vienen para comprobar la asistencia"*.

G1S15: *"...en plan eficacia. Cuando el inspector llega a mi clase, por ejemplo, que nunca ha llegado pero podría llegar, pues llega y te dice: 'Dime cuál es tu línea didáctica'. Entonces como lo que dice S9, a la gente la atemorizan un poco porque es como el inspector va a venir y todo el mundo tiene que tener la unidad didáctica diaria con lo que tú va a hacer ese día, apuntado todo, cada hora, cada ejercicio, es un absurdo"*.

¹³⁵ Aquí se percibe una postura de S12 crítica con respecto a la burocratización de la docencia y cómo las decisiones emanan siempre desde arriba. Sin embargo, este docente sí rescató como "ventaja de la docencia" la organización del propio trabajo, confirmando que razones externas suelen restarle autonomía al trabajo docente en general.

- G1S7: *"Es que es una locura".*
G1S5: *"A mí me parece contradictorio cuando trabaja un inspector".*
G1S4: *"Aquí nos inspeccionamos entre nosotros mismos, después los niños son también inspectores y luego los padres. No necesitamos que nos inspeccionen de afuera".*
G1S5: *"A fiscalizarnos".*
G1S4: *"¡No! porque nosotros ya estamos bastante fiscalizados, somos el trabajo de los que más fiscalizados están por todo el mundo, incluso entre nosotros mismos nos autoevaluamos todos los días...".*
G1S5: *"Y muchas veces nos autoflagelamos, ¿qué he hecho mal? ¿qué no funciona? Para mí hay otra cosa más fuerte, por ejemplo, en mi clase tenemos inspectores que han huido de la tiza y nunca han dado clase en secundaria, que no conocen la realidad".*

La riqueza de ideas expuestas en la interacción de G1, recoge una visión global de la percepción que tienen los docentes acerca de la inspección. Destacan que se trata de una fiscalización donde el inspector *"ha huido de la tiza"* y solo se preocupa de revisar las firmas, no ofreciendo un trabajo de apoyo a la labor pedagógica del docente. Esta figura fugaz transmite temor entre los docentes al sentir que se entrometen en un trabajo del cual no tienen la perspectiva necesaria. Así también, los docentes reclaman que no deberían ser fiscalizados, ya que, de una u otra manera, sienten que son evaluados por los compañeros de trabajo, por los alumnos, por los padres, por la directiva y por sí mismos.

La autonomía del docente ha sido detectada como un foco de inquietud en muchos estudios, que revelan que dentro de las mayores preocupaciones del docente es la falta de autonomía (Marcelo, 2011; Ruffinelli y Valdebenito, 2013;), y especialmente querer "más autonomía en el aula" (Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation, 2012; MEC, 2014d).

Ya en las investigaciones de Jackson (1968) se abordaba la percepción de la autonomía profesional en docentes de barrios periféricos de Chicago. Los profesores coincidieron en señalar que existen dos amenazas principales a la autonomía del profesor: el "currículum inflexible" y la "invasión en el aula de superiores administrativos".

Respecto al "currículum inflexible" que detecta Jackson, este también emerge en nuestros docentes, pero desde una perspectiva positiva. Los más de 40 años que separan los

resultados de Jackson, hace pensar que el currículum actual es mucho más flexible que en aquel entonces¹³⁶.

En efecto, los datos que nos entrega el estudio de EURYDICE (2009), acerca de la autonomía del profesorado en Europa, revela que la mayoría de las medidas a favor de la autonomía curricular en Europa tuvieron su apogeo en la década de los 90, donde España materializó este ámbito a partir de la LOGSE y la LOE. La cautela surge en el estudio de EURYDICE (2009), ya que si bien se observa que la administración, la gestión económica y de recursos humanos, en las dos últimas décadas adquiere una tendencia imparable hacia la transferencia de responsabilidades de la administración central a los propios centros, en lo que respecta al área docente, las reformas emprendidas no parecen converger en la misma dirección, lo cual pone de manifiesto la falta de consenso respecto a los beneficios derivados de la autonomía curricular:

"En algunos sistemas educativos, este modelo de organización escolar se considera un factor clave en la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, en sistemas muy descentralizados se entiende como un riesgo potencial para la consecución de objetivos prioritarios, como la eficacia y la igualdad en la educación" (Eurydice, 2009:13).

En concreto, hemos querido graficar un modelo acerca de la autonomía pedagógica del profesorado, a partir de la información que nos proporciona Eurydice (2009) y que nos puede permitir entender los ámbitos emergentes en nuestra investigación, relacionados con la autonomía del profesorado.

Para ello, se puede observar la tabla N° 8:

¹³⁶ La flexibilidad actual del currículum es evidente, sobre todo si se mira con perspectiva histórica (Goodson, 1991, 2002), pero podríamos añadir cuestiones críticas respecto del currículum actual, especialmente, en temas de contenidos, pero nos alejaríamos de nuestros objetivos de investigación. Para un análisis crítico, se puede consultar a Young (1971); Bernstein (1975); Bowles y Gintis (1976); Appel (1979), promotores de la "pedagogía crítica", o a trabajos más actuales como los de Sánchez (2001), Borghesi (2005) y Penalva (2007).

| AUTONOMÍA EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE | | | |
|--|---|--------------------|-------------------------------|
| ÁREA | SUB-ÁREAS | GRADO DE AUTONOMÍA | RESPONSABLE DE LAS DECISIONES |
| CONTENIDOS | Contenidos mínimos | NINGUNO | ESTADO |
| | Contenidos optativos | LIMITADA | PROFESORADO |
| METODOLOGÍA | Metodología personal | TOTAL | PROFESORADO |
| | Uso de libros de texto | TOTAL | PROFESORADO |
| | Agrupación de alumnado | TOTAL | PROFESORADO |
| EVALUACIÓN | Selección de criterios de evaluación internos | LIMITADA | PROFESORADO |
| | Decisión de la repetición de curso | LIMITADA | PROFESORADO |
| | Selección de contenidos para obtención de títulos oficiales | NO APLICA | NO APLICA |

Tabla N° 8: Tabla descriptiva del nivel de autonomía pedagógica del profesorado en España, basado en la información que proporciona Eurydice (2009)

Como vemos, para Eurydice (2009), la autonomía pedagógica del docente está relacionada con el quehacer propio del docente en el aula, midiéndola en tres áreas concretas. El área de contenidos, de metodología y de evaluación. En nuestro caso, veremos que nuestros profesores se han manifestado, desde el punto de vista de la autonomía, en el ámbito "contenido" y "metodología", sin mencionar nada respecto de la autonomía en evaluación.

Luego notamos que cada área, comprende sub-áreas de medición: para "contenidos" se mide el nivel de autonomía de los docentes respecto de los "contenidos mínimos", como de los "contenidos optativos", mientras que el área metodológica se divide en "metodología personal", "uso de libros de texto" y "agrupación de alumnos". A partir de aquí se mide, en cada sub-área, el nivel de autonomía correspondiente con base en tres niveles (total, limitada y ninguno) y se señala el responsable de esas decisiones.

Con ello, notamos que los profesores españoles poco tienen que hacer respecto del currículum mínimo obligatorio, dado que esta competencia corresponde al nivel estatal. Algunas competencias adicionales se perciben en el currículum optativo, donde Eurydice (2009) la califica como "limitada", es decir, que tanto los centro educativos como los

profesores tienen una mayor libertad para su configuración, aunque con limitaciones desde la autoridad educativa de rango superior. Como señalamos anteriormente, esta área no es un problema para los profesores que piensan que tienen autonomía. Al contrario, definen estas limitaciones como pautas necesarias para trabajar con base en una línea en común y evitar la dispersión en el trabajo.

Luego, en el área "metodología", se incorporan los métodos de enseñanza que utilizan a diario los docentes. Para Eurydice (2009:27), el primer aspecto o sub-área es la metodología personal que demuestra una total autonomía en las decisiones tomadas. Por ejemplo, en España, de acuerdo con este principio de autonomía curricular establecido, el claustro de profesores decide cuáles serán los principios metodológicos y las estrategias de aprendizaje a seguir en su centro en particular. Según el mismo principio, *"cada docente puede adoptar su propia metodología específica, plasmada en la organización de las tareas de enseñanza y aprendizaje, y que ha de responder a las necesidades individuales del alumnado"*.¹³⁷

Así también sucede con la total autonomía de los docentes españoles en la elección de los libros de texto¹³⁸ y con la organización de los grupos de alumnos según propios criterios del profesorado, como separarlos por nivel de conocimiento o integrando estudiantes de diversos niveles.

Es evidente que esta área descrita con plena autonomía docente, se puede corresponder con la libertad de cátedra expresada por nuestros docentes, constituida como la principal razón para percibir que la docencia posee autonomía.

Otros trabajos (como el de Gil, 1996, 2011; Gimeno, 2000; Rojas de Rojas, 2003), concluyen que las condiciones mínimas para ejercer la autonomía a nivel profesional son: la autonomía sustentada en la seguridad en el trabajo, la libertad de cátedra y la autonomía

¹³⁷ Llama la atención esta sub-área de metodología personal que posee un nivel total de autonomía en todos los países europeos estudiados (33 países), es decir, los docentes europeos tienen plena libertad de acción.

¹³⁸ Aunque se estima que no todos los centros educativos otorgan esta libertad al profesorado de elegir los libros de texto, tomando la decisión la dirección del centro.

para definir el proyecto educativo frente al Estado o frente al propietario de la empresa educativa. Como hemos dicho, si bien para la mayoría de nuestros docentes, la libertad de cátedra es una dimensión fundamental, no mencionan ni la seguridad en el trabajo (tal vez, porque ya la tienen), ni la participación en el proyecto educativo¹³⁹.

Iglesias (1995:93) por su parte, reflexiona acerca de los obstáculos administrativos a los que se enfrenta el docente y que fue recogido en los testimonios de nuestros docentes, donde su autonomía profesional se diluye en un inmenso entramado burocrático-legislativo, *"de tal manera que no podemos establecer mucha diferencia entre un operario en una cadena de montaje y la función docente"*. Así también Gil (1996) señala que el modelo burocrático refuerza el papel de los expertos, centralizando la toma de decisiones, lo que acaba por limitar la autonomía del profesor; mientras que para Gimeno (2000) una de las regulaciones que obstaculizan las iniciativas autónomas de los profesores son las prácticas burocráticas de control externo. Dinham y Scott (1996, 2000), por su parte, concluyeron que entre las principales causas de baja entre los docentes que investigaron, se encontraba la excesiva burocracia en el centro educativo. Sin duda que este aparataje administrativo además ha ocasionado, como dicen nuestros profesores, en un excesivo relleno de papeleo inútil (S19), tal como lo comprueba, una y otra vez, el estudio de casos de la investigación de Day y Gu (2012).

Recordemos que otra situación puesta al descubierto por los docentes de la investigación de Jackson se relacionaba con la "invasión en el aula de superiores administrativos". En nuestros docentes que no perciben autonomía, también se han identificado la presencia de inspectores como un obstáculo dado que no poseen las competencias necesarias para comprender la realidad del aula, situación también discutida por G1.

¹³⁹ Hasta ahora, solo un docente ha mencionado el "proyecto educativo" como elemento esencial para configurar una identidad particular como centro, permitiendo enfocar objetivos y trabajar comprometidos en una idea en común. Volvemos a reproducir las palabras de S9 al aportar ideas proyectivas en el constructo "visión personal de la educación": *"Tener un proyecto en común, un proyecto que no sea corta y pega, que ponga tres cosas, pero que se sienta que '¡tenemos este centro!' [...], pero eso no se hace"*. Se revela, por tanto, que la participación en el proyecto de centro no es tal, sin que podamos enunciar causalidades en este aspecto. Desde nuestro punto de vista, se trata de una condición más para fortalecer la autonomía de la docencia y los niveles identitarios del docente y de la organización.

Para Iglesias (1995), los inspectores pedagógicos son representantes de un aparato administrativo construido desde instancias muy alejadas de la realidad. Además representan la materialización de las nuevas prioridades educativas nacionales, centradas más en la rendición de cuentas respecto de los logros académicos de los alumnos y en el uso de estándares de desempeño docente. Para Ozga (1995), Sachs (2000); Freidson (2001) y Day y Gu (2012) este nuevo escenario intervencionista ha provocado la reducción de la autonomía del docente, así como un cuestionamiento a la identidad del profesorado.

En suma, en este análisis se insinúan las dimensiones más representativas de lo que significa, para nuestros docentes, ser un docente autónomo. La autonomía permite la dignificación de su trabajo y a ejercer su condición libre de experto en educación. No se trata sólo de una reivindicación de libertad hacia fuera, frente a impedimentos o poderes externos, sino también de exigencias hacia adentro, hacia el docente y hacia el colectivo del profesorado como colegio profesional (Iglesias, 1995; Gimeno, 2000).

Sin embargo, nos planteamos que la autonomía en el docente sigue teniendo problemáticas intrínsecas. La originaria necesidad de combatir la reducción del profesorado a meros ejecutantes de decisiones externas y la reflexión más actual acerca de la recuperación de ese control, pero siempre al sometimiento de decisiones externas, nos hace pensar si la autonomía del profesorado es una mera ilusión¹⁴⁰.

Lo que cabe por ahora, es tener claro que "tener autonomía" no es lo mismo que "ser autónomo". El "ser autónomo" puede ayudarnos por ahora a fortalecer esta habilidad, muchas veces innata, para resolver problemas por sí mismo. Se trata de una disposición interna del sujeto que puede ser aprendida y de hecho, la mayoría de los profesores terminan aprendiendo a ser autónomos, dada las continuas problemáticas diarias que surgen en el aula. Podemos asociarlo también con el llamado "empoderamiento" (Rappaport, 1997; Shor, 1999; Zimmerman, 2000) o "agencialidad" (Giddens y otros 1990; Pinar, 2014) del docente, y que está tomando gran peso en este último tiempo. Pero de ahí a "tener" autonomía en la docencia hay una gran diferencia. Este camino que busca potenciar el

¹⁴⁰ Contreras (2001) desarrolla una capítulo completo a la "autogestión del control externo".

desarrollo de la autonomía personal debe ser el primer paso para generar la apertura del docente y su capacidad de afrontar y transformar el contexto educativo en toda su dimensión.

Para resumir, recordamos que el 100% de los docentes respondió a la subcategoría "autonomía docente". Se apreciaron dos grupos de ideas (positiva y negativa), cada una con un alto grado de énfasis, sin dejar lugar a opiniones más neutrales. El 65% de la muestra percibe que la docencia tiene un alto grado de autonomía, basándose en la libertad de cátedra, en el libre uso de metodologías y en la ausencia de presiones al desarrollar el trabajo; mientras que el 35% de la muestra reconoció no percibir autonomía en el ejercicio docente ya que percibían demasiada burocratización, inspecciones descontextualizadas, poco respaldo de los directivos y toma de decisiones verticales. Para tener una idea más gráfica se puede observar la siguiente figura N° 33:

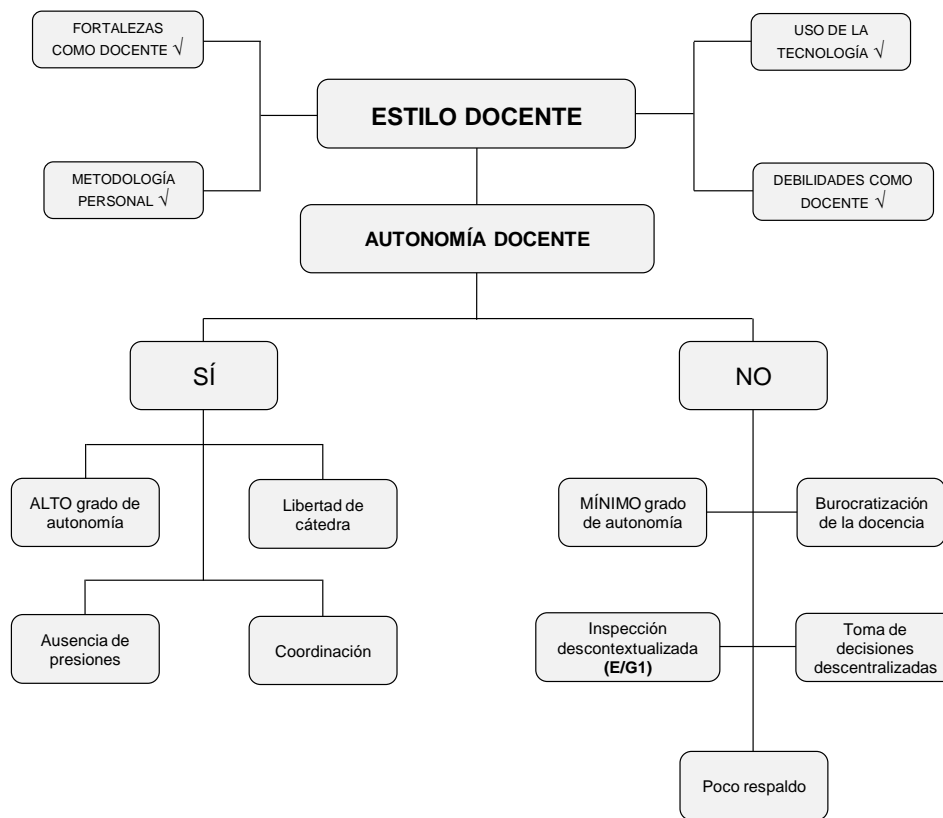


Figura N° 33: Ideas emergentes de la subcategoría "Autonomía docente"

Hemos llegado al final del análisis de la segunda categoría intrasubjetiva "Estilo docente", desde la cual hemos pretendido acercarnos a las prácticas de los profesores y a aquellos elementos facilitadores u obstaculizadores en el desarrollo de su particular forma de impartir la docencia. Esto nos ha permitido obtener un panorama amplio de los modos que tiene el profesor de organizar y poner en práctica todo su quehacer docente.

Creemos que profundizar en las debilidades y fortalezas de los profesores, en sus metodologías, en su relación con la tecnología en el aula y en su percepción de autonomía, nos permite seguir descubriendo rastros de la identidad profesional de cada docente, cuya esencia como sabemos, se manifiesta de una u otra forma en el entramado narrativo de cada profesor investigado.

4.2.1.3. Análisis de la categoría: Formación

A continuación, comenzamos con el análisis de la tercera y última categoría "Formación", correspondiente a la metacategoría "Identidad intrasubjetiva". Esta categoría evidentemente intenta abordar las experiencias formativas de los profesores entrevistados, a través de su trayectoria docente.

En el marco teórico ya rescatábamos la importancia que conlleva la dimensión formativa, pues, antes que nada, se constituye en una condición fundamental para que una profesión se considere como tal (Millerson, 1964; Wilensky, 1964), debiendo ser esta, de un alto nivel (Cleaves, 1985).

La formación pues, entendida como el conjunto de actividades o prácticas destinadas a especializar a un individuo en una determinada área, se transforma en una de las condiciones estratégicas más importantes para el desempeño cualificado de la tarea.

Las demandas competitivas a nivel internacional en los últimos 30 años, las desafiantes fuerzas de mercado y los continuos y acelerados cambios sociales, ponen de manifiesto la necesidad de un mercado laboral más flexible y, sobre todo, de trabajadores que posean las herramientas necesarias para afrontar los desafíos y las nuevas exigencias, siempre cambiantes, a nivel laboral (Buckley y Caple, 1991).

En el plano de la docencia, por tanto, se debe tener especial consideración con la formación, tanto desde sus inicios, como aquella que es parte de toda la trayectoria profesional del docente. En nuestro caso, la presente categoría la hemos dividido en tres subcategorías que nos debieran permitir esquematizar el conjunto de ideas que tienen los docentes respecto de la formación recibida. Estas tres subcategorías son: 1) formación inicial, 2) formación continua y 3) competencias docentes. Es evidente que las dos primeras subcategorías constituyen la piedra angular del desarrollo profesional del docente dada la particular influencia que ejerce en la configuración identitaria del profesor. La tercera

subcategoría la hemos incluido pues ha permitido contrastar el plano de la realidad con el plano de idealidad.

A continuación, mostramos la figura N° 34 que representa la subcategorización de la categoría "formación".

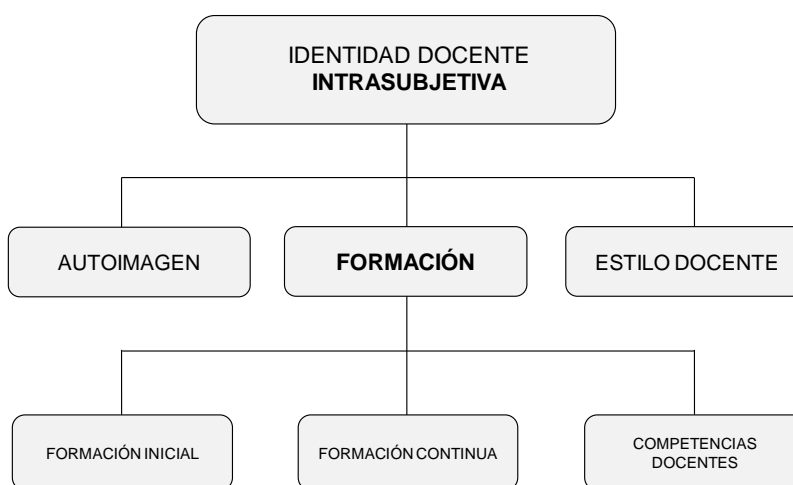


Figura N° 34: Subcategorización de categoría intrasubjetiva "Formación "

4.2.1.3.1. Subcategoría: Formación inicial

La primera subcategoría viene a indicarnos la experiencia de cada docente respecto de la formación inicial recibida y fue abordada por el 100% de la muestra.

Las respuestas obtenidas se han agrupado en dos ámbitos: i) ideas de la formación inicial recibida, de los docentes que, siendo licenciados, cursaron el CAP para obtener la certificación de aptitudes pedagógicas (dieciséis profesores)¹⁴¹ y ii) ideas de la formación

¹⁴¹ Aclaremos que se aprecian cuatro respuestas asociadas a la formación inicial de EGB coincidiendo con el número de maestros entrevistados, sin embargo, encontramos diecinueve respuestas de asociadas al CAP, dado que algunos "profesores-maestros" también aportaron ideas respecto del CAP.

inicial recibida, de los docentes que estudiaron cuatro años de magisterio (cuatro profesores).

En este sentido, nos centramos en el primer ámbito para detectar las ideas que tienen los docentes tras recibir la respectiva formación inicial. Aquí encontramos dieciséis respuestas de profesores-licenciados que cursaron el extinguido CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica)¹⁴² y donde se han percibido ideas referentes al CAP en forma genérica, así como opiniones acerca de la formación teórica recibida y de las prácticas realizadas en ese contexto de formación inicial.

Respecto de las ideas genéricas acerca del CAP, vemos que los dieciséis profesores-licenciados señalan opiniones como las que siguen:

S1: *"No aprendí gran cosa".*

S2: *"La formación secundaria de buena a muy buena".*

S5: *"Totalmente deficiente, porque bueno recuerdo que a mí no me aportó".*

S12: *"Mi visión del CAP es un poco negativa, sobre todo en cuanto al tiempo, muy poco tiempo, si no me equivoco era tres o cuatro meses y para mí para una formación necesaria y sólida para el profesorado requiere más tiempo..."*

Las ideas agrupadas en la visión general que poseen los docentes acerca del CAP nos dicen que quince docentes (el 94% de los docentes que recibieron formación por esta vía) tienen una visión totalmente negativa. Solo un docente la califica como *"buena a muy buena"* (S3) sin que detallara las razones de su valoración. El resto de docentes caracteriza al CAP dentro de los siguientes términos, según frecuencias:

- Tiene una escasa duración (S7, S12, S13, S18, S19, S20).

- No aporta ni se aprende nada (S1, S5, S6, S10, S15).

- Insuficiente (S5, S8, S20).

¹⁴² En el apartado 4.3.2. "Formación inicial del docente de secundaria en España" detallamos las características del CAP y de los requisitos para acceder a él.

- Es sólo un trámite y requisito para las oposiciones (S10, S15).
- Solo se tratan nociones básicas, a modo de introducción (S8).
- Poco útil (S14).
- Mal planeada (S19).

Además, desde los grupos de discusión se refuerzan estas ideas, ya que en ambos todos los docentes participantes insistieron en que el CAP era un mero trámite (G1S7, G1S5), sin ningún tipo de influencia en los docentes (G1S15) que no sirve para enfrentarse a clases (G2S6) y que es más teoría que práctica.

En este sentido, encontramos que en las entrevistas hay ideas que se refieren, en concreto a la "dimensión teórica" del CAP, donde diez docentes expresaron, de manera unánime, críticas negativas. Las opiniones más frecuentes dicen que la parte teórica del CAP aportó algunas nociones mínimas (S5, S8), pero que estaba muy alejado de la realidad (S12, S14), con un nivel mínimo de exigencia en las asignaturas (S15, S18) y que enseñaban muy poca didáctica y pedagogía (S1, S7) y nada de habilidades comunicativas (S5) por lo que no ayudó convenientemente a impartir clases (S20).

La dimensión práctica del CAP fue comentada por dieciséis docentes donde solo dos profesores manifestaron que su experiencia había sido positiva (S6, S20). El resto de docentes insistieron en el carácter negativo de la experiencia, debido a que fueron muy escasas (de promedio realizaron una o dos clases prácticas), en un período de tiempo muy corto (un mes) y que se centraron básicamente en la observación pasiva de los procesos internos.

Desde los grupos de discusión también se reforzó, de forma unánime, la corta duración de las prácticas. Sin embargo, también aportaron ideas respecto del profesor tutor que les tocó en el instituto, coincidiendo en que hubo escaso apoyo del tutor (G1S1, G1S5).

Un problema de fondo que consideramos muy importante en esta investigación es la percepción negativa en la mayoría de los docentes del proceso de formación inicial. Primero, se trata de la primera subcategoría donde se aprecia un contraste tan grande, en cuanto a ideas positivas y negativas. Luego, rescatamos los aportes de diversos autores e instituciones que le otorgan una importancia fundamental a la formación inicial (Imbernón, 1994, 1998, 2014; Comisión Europea, 2010; Esteve, 2011; OECD, 2011; MEC, 2014d, 2014e), puesto que en esta experiencia es donde el docente, comienza a forjar su identidad profesional.

Lo preocupante es observar, cómo los profesores entrevistados y los grupos de discusión manifiestan un consenso generalizado de la pobreza de recursos que lograron adquirir en su formación inicial. Todo ello, porque la política de formación inicial en España para los docentes que ejercerían en los niveles de secundaria ofreció capacitaciones donde no se les preparó convenientemente, sin ser capaces de integrar los conocimientos disciplinarios con estrategias metodológicas, habilidades sociales, técnicas de grupo, ni de insertarse en realidades heterogéneas para conocer los diferentes tipos de alumnado a los que se puede enfrentar.

Por ello, no es raro encontrar casos de profesores cuya sorpresa inicial fue evidente:

S1: *"Los centros educativos específicos que están en barrios marginales ...yo... este mundo yo lo desconocía...no sabía ni que existía este tipo de alumnado".*

Como sabemos, la historia del CAP perduró por casi cuarenta años en el sistema educativo español (1971-2009), con ajustes, reformas y propuestas alternativas que intentaron darle un nuevo aire al programa nacional de formación para el profesorado de secundaria. Ya en el curso académico 1972-1973, los informes de las actividades del ICE de la Universidad de Barcelona señalaban que, aunque el curso estaba estructurado y organizado en trescientas horas de duración, estas eran inviables a raíz de problemas con los recursos económicos, la escasa participación del profesorado y la inflexibilidad en las materias y horarios (Gutiérrez, 2011).

A pesar de los intentos de propuestas presentadas en diversos congresos (Zabalza, 1989; Fernández y Moral, 19998; Meneses y Lara, 1991) y de retoques en la estructura del CAP¹⁴³, los problemas se fueron acentuando con los años. En 1989, Imbernón nos decía que la formación inicial era insuficiente para suministrar a los futuros profesores una preparación profesional adecuada, donde se percibía también la falta de un componente práctico.

Para Gutiérrez (2011:98), la falta de un adecuado marco legal, el escaso interés de las instituciones administrativas y universitarias, las limitaciones financieras, el profesorado inestable y la masificación "*hicieron del CAP el curso de la eterna provisionalidad*".

En el estudio de casos de Valcárcel y otros (2001) se midió la utilidad y la validez formativa del CAP en profesores murcianos. Las carencias detectadas apuntaban a aspectos teóricos como impartir un currículum descontextualizado y en la parte práctica, percibieron la falta de recursos didácticos y la escasez del tiempo de prácticas para apreciar cómo evolucionan los alumnos.

García y Martínez (2001) detectaron en los docentes recién egresados del CAP críticas importantes a las metodologías utilizadas por los profesores que impartían el curso y la escasa presencia de actividades prácticas.

Por su parte, Pantoja y Campoy (2000) y Santibáñez y Sáenz de Jubera (2005) coinciden en resultados similares manifestados por los profesores que participaron en el CAP, quienes demandaron una formación basada en el dominio de competencias personales, sociales y profesionales, indispensables para su desempeño profesional docente.

Así también el estudio en profundidad que desarrollaron Jaén y Banet (2003) en profesores de ciencias quienes expresaron el carácter tradicionalista del enfoque

¹⁴³ Por ejemplo, en el año 1990, con la promulgación de la LOGSE, el CAP pararía a llamarse CCP (curso de cualificación pedagógica) con esperanzadores cambios como el aumento de 300 a 700 hrs., además que la normativa señalaba el carácter profesionalizador teórico-práctico del curso, insistía en la importancia de los aspectos psicopedagógicos y didácticos y en el Practicum como una instancia estratégica del curso.

metodológico propuesto por el CAP y la dificultad para poner en práctica los contenidos curriculares tratados en la formación inicial.

Esta problemática no es nueva ni exclusiva del ámbito nacional, ya que ha sido tratada ampliamente en los estudios de campo anglosajones de Griffiths y Tann (1992), Griffiths (1994), y Reid y otros (1994), quienes observaron que la crítica más destacada de los docentes en torno a la formación inicial, estaba relacionada con el estancamiento de las instituciones dedicadas a la formación de los futuros profesionales de la educación, traducido en la utilización de modelos tradicionales de formación basados en la transmisión de contenidos, dejando de lado el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

En la misma línea, Feiman-Nemser (1990), Tickle (1993), Valli (1992), Calderhead (1988) Leinhardt (1988), analizando en profundidad los problemas que viven los profesores principiantes en su primer contacto con la enseñanza, destacan que una de las dificultades es la transferencia del aprendizaje teórico que han recibido en sus cursos de formación a la práctica, tal como lo han manifestado nuestro docentes.

Quizás por ello, los docentes en sus comienzos, utilizan los métodos y sistemas empleados con ellos cuando eran pequeños o siguen al pie de la letra los materiales curriculares que publican las distintas editoriales, pues en su periodo de formación inicial no han descubierto las relaciones entre teoría y práctica, lo cual ha impedido que desarrollen un conocimiento profesional que guíe su actuación. Así, los profesores principiantes son incapaces de descubrir la forma en que el conocimiento teórico recibido durante su periodo de formación inicial, es generalizable y aplicable a distintos contextos (Moral, 2001).

Por otro lado, el contraste de experiencias a nivel de formación inicial lo notamos en las ideas que exponen los cuatro docentes que realizaron su preparatoria para la docencia a partir de los estudios de magisterio, donde los enfoques prácticos y teóricos han tenido una repercusión muy distinta a la del CAP. En este sentido, nuestros docentes señalan:

- S4: *"Tenía una formación de asignaturas que otros compañeros, que no han hecho magisterio, no la han tenido, como pedagogía de la educación, psicología infantil, didáctica del inglés, que eran asignaturas de cómo organizar una clase y después te vas dando cuenta que tiene unas raíces que a ti te sirven, por eso, mi formación de magisterio cada vez la valoro más".*
- S11: *"Realmente fue muy entretenida y aprendí muchísimo".*
- S16: *"Ahí se te da una formación integral, tanto teórica como práctica y eso me ha ayudado mucho en secundaria".*
- S2: *"Se hacían en aquella época prácticas en segundo y en tercero (eran tres años los que se cursaban) y eran dos meses de práctica, con lo cual estabas directamente en contacto con los niños y niñas en el centro. Fue una muy buena experiencia".*

Los docentes-maestros son claros en reconocer que la formación recibida en magisterio les ha ayudado en sus clases de secundaria, dado el enfoque integral de la formación, con contenidos en didáctica, diversas estrategias metodológicas y un alto componente práctico.

En suma, existe una evidencia generalizada respecto del modelo de formación inicial para profesores de secundaria que se desarrolló en España por cuatro largas décadas y sus deficiencias respecto de la duración, el nivel académico y los contenidos, aunque también estudios de impacto que han valorado positivamente diversos ámbitos del CAP, como la teoría, dinámicas grupales, promoción de la reflexión (Hijano del Río, 1996; Jaén y Banet, 2003), en todo caso, investigaciones provenientes de los mismos docentes universitarios que impartieron los programas.

Así también deberíamos entender que estas problemáticas se superaron a partir de la extinción de este programa de capacitación inicial en el año 2009, apareciendo en su lugar, el máster de formación del profesorado de secundaria, alineado con la adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior. El estudio de impacto de este máster parece estar dando sus frutos cuyos resultados pueden ser de interés para un análisis que no cabe en los objetivos de la presente investigación.

Finalmente, queremos rescatar las ideas proyectivas que aportan quince docentes entrevistados y los dos grupos de discusión, respecto a la formación inicial.

En primer lugar, veamos qué dicen en las entrevistas:

- S2: *"Creo que el personal docente de la formación inicial, debería ser personal universitario pero con experiencia en el ámbito de instituto".*
- S6: *"Lo que he aprendido ha sido en los años de experiencia".*
- S7: *"Más de didáctica, sicología, para poder enseñar y comprender mejor al alumnado".*
- S5: *"Para el que quiere ser profesor creo que debería haber otro tipo de formación, o sea, mayor duración, más específico, más especializado".*
- S8: *"La licenciatura tendría que tener integrada, una serie de asignaturas desde primero para que la gente que se quiera dedicar a eso, tener una rama en la que tú estés en unas prácticas, como la gente de magisterio, que hacen sus prácticas en centros y que tú tengas una perspectiva de lo que es esto, pues mucha gente llega y no saben lo que se encuentran..."*.

En este sentido, notamos que varios docentes comentan la necesidad de que en los estudios de la propia licenciatura, se incorporen asignaturas pedagógicas con énfasis en contenidos de didáctica y psicología; que la formación inicial se desarrolle en un período de tiempo más largo y mucho más especializado; que los docentes que imparten la formación inicial tengan experiencia en aula; o que se siga un modelo similar a los que estudian magisterio.

Desde los grupos de discusión, el mayor aporte en esta subcategoría está relacionado con las ideas proyectivas de la formación inicial, donde el nuevo máster se pone en el centro del debate. Lo primero que resalta son algunas críticas al modelo. Tanto los profesores de G1 como de G2 señalan que el máster en teoría está bien planteado, pero desfasado en la práctica ya que se siguen utilizando estrategias academicistas, como el excesivo número de trabajos y la excesiva teoría (G1S4, G1S15, G2S3). De allí que para los grupos de discusión el actual sistema de formación inicial frustra a los alumnos que llegan a las prácticas en los centros, ya que no saben qué hacer cuando se enfrentan a aula, además de venir desmotivados y sin vocación (G1S4, G2S6).

En este sentido, las propuestas de G1 y G2 no apuntan a cambiar el modelo consecutivo de formación inicial, sino a que el mismo máster incorpore más didáctica (G1S7), más prácticas (G1S15, G2S6, G2S19, G2S3), que los impartan profesores con

experiencia en aula (G1S4, G1S15) y que exista una formación integral del ser humano (G1S16), en especial, en atención a la diversidad.

En la larga lista de estudios en el área de la formación inicial, nos encontramos con el trabajo de campo de Chehaybar y Kuri (2006) que detectó que la gran mayoría de los profesores se considera mejor preparados cuando aprenden aspectos técnicos como planear, ejecutar y evaluar, aun cuando no se llegue a experiencias significativas.

Así también, el informe TALIS (MEC, 2014d) realiza un interesante análisis de la formación inicial en Europa, donde revela que, a pesar de que existen grandes diferencias entre los países respecto de las estructuras de estos programas, todos incluyen aspectos relacionados con los contenidos, la pedagogía y la experiencia práctica. Creemos interesante valernos del gráfico comparativo que presenta el informe TALIS (gráfico N° 29):

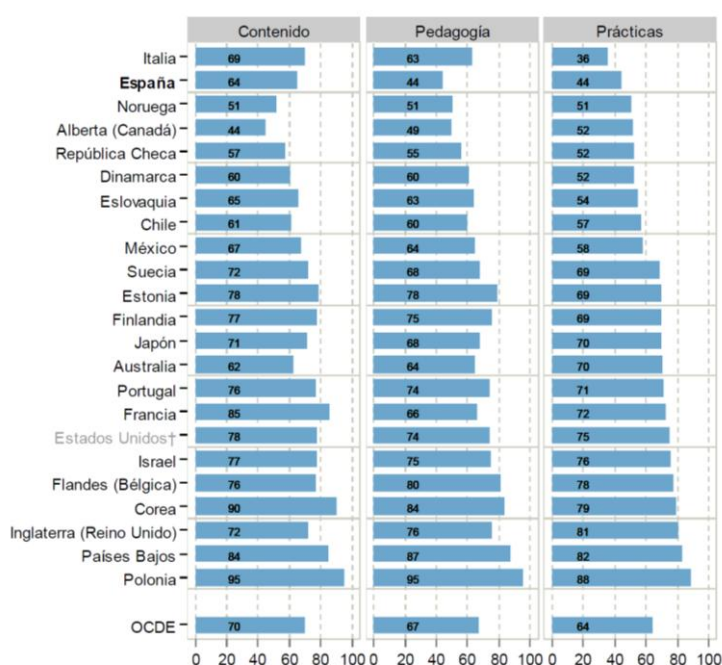


Gráfico N° 29: Porcentaje de profesores de Educación Secundaria Obligatoria que declaran haber recibido formación específica en los siguientes elementos.
Fuente: Informe TALIS (MEC, 2014d:21)

En el gráfico N° 29, se muestran, para cada país (junto con la media OCDE) el porcentaje de profesores que declaran haber recibido formación específica en dichos aspectos. El 69,6% de los profesores de los países de la OCDE declaran haber recibido formación que incluye contenidos de todas las materias que enseñan, mientras que en España esta cifra es del 64,5%. Estos datos contrastan con los que encontramos en países como Canadá, donde solo el 44% de los profesores declaran haber recibido formación específica de todas las asignaturas que imparten.

Esto significa que un alto porcentaje de profesores está enseñando asignaturas para las cuales no está específicamente preparado. Sin embargo, los docentes de nuestra investigación, no manifestaron problemas de los contenidos de la asignatura, dado que en la mayoría de los casos dominan los contenidos, a partir de la licenciatura que han estudiado. Los únicos problemas identificables pudieran estar asociados respecto a algunas asignaturas fusionadas en secundaria, pero que en la licenciatura, son carreras distintas (geografía-historia, física-química, por ejemplo).

También podemos observar con respecto a la pedagogía, que un 67% de los profesores de los países de la OCDE indica que recibieron formación pedagógica en todas las asignaturas que enseñan. Esta cifra es bastante inferior en España (44,3%) donde no llegan a la mitad los profesores que dicen haber recibido formación pedagógica en las asignaturas que enseñan, lo que comprueba el alto déficit detectado en nuestra investigación respecto a cuestiones metodológicas y didácticas.

Una tendencia similar se observa respecto a la dimensión práctica de la formación inicial, ya que el 63,9% de los profesores de la OCDE encuestados declara que en su formación se incluyeron clases prácticas en todas las materias que enseña, mientras que el 56% de los profesores españoles dice no haber recibido formación en este aspecto.

Así, puede señalarse que la mayoría de los profesores de la OCDE han recibido formación en contenidos para todas las asignaturas que imparte. Sin embargo, la proporción de profesores españoles que dicen haber recibido formación en pedagogía y en prácticas de

clase es alrededor de veinte puntos porcentuales inferior a la media OCDE, existiendo por tanto un amplio margen de mejora en estos aspectos.

Volviendo a nuestros docentes, vimos que, en general, desde las entrevistas no presentan mayores propuestas que las señaladas, por lo que se observa una débil visión acerca de la mejora de procesos formativos iniciales como los que tuvieron que vivir. Creemos que esto se debe a que los profesores, tarde o temprano, entienden que la mejor manera de aprender técnicas, desarrollar habilidades o resolver conflictos, es a través de la experiencia. De los quince docentes que aportaron ideas proyectivas, diez de ellos hacen mención a esta particularidad, por lo que se enfocan en las experiencias críticas o cristalizantes que han tenido que experimentar a lo largo de los años y a las cuales le dan especial importancia.

Esta idea es ampliamente defendida y comprobada en diversos estudios que avalan la importancia de la experiencia en el aprendizaje continuo y progresivo del ser humano (Vygotsky, 1934; Dewey, 1938; Lewin, 1951; Piaget, 1967; Kagan y otros, 1963; Freire, 1969; Kolb, 1984).

Para Boud y otros (2011), el aprendizaje supone mucho más que una interacción con un corpus de conocimientos ya existentes (es más, nuestros profesores, poseen escasos conocimientos relacionados con la enseñanza). El aprendizaje es mucho más que eso, porque además nos envuelve, configura nuestra vida y contribuye a crearla. Nos ayuda a saber quiénes somos, qué hacemos y qué podemos hacer.

De todo ello, además podemos concluir que es muy difícil detectar una relación entre la formación inicial recibida y el desempeño docente. De hecho, la literatura internacional es ambigua al respecto. Larsen (2010) y Harris y Saas (2011) detectaron una limitada relación entre la formación de los docentes, su cualificación y los resultados de los estudiantes. En cambio, Ronfeldt y Reininger (2012), y Montalvo y Gorgels (2013) comprobaron que existe una relación positiva entre la formación inicial recibida por los docentes y desempeño profesional.

Esteve (2011) insistió en las ventajas que conlleva fortalecer la formación inicial del que se prepara para ser profesor. Se debería enseñar a afrontar problemas actuales, con respuestas funcionales, por ejemplo, prevención de drogas, enfoques interculturales y de género, nuevas tecnologías. Así también promover la capacidad para afrontar la situación específica en la que enseña; valorar la influencia del cambio; aprender a elegir recursos apropiados según el contexto; y lograr un profundo conocimiento de la materia que enseña.

Por ello, entendemos que una formación inicial significativa, debiera proveer los recursos para que el profesor elabore su propia identidad profesional, encontrando el sentido al trabajo; facilitar un repertorio pedagógico especializado; promover la idea de un profesor comunicador e interlocutor y transferir conocimientos sobre cómo organizar una clase o cómo adaptar contenidos al nivel de los alumnos, rescatando la curiosidad, la inquietud y la crítica (Esteve, 2011).

En esta línea, Fernández y otros (2014) proponen cambios en los actuales modelos de formación inicial de los docentes en España. Ya hemos visto que para nuestros docentes, las actividades de formación inicial tienen una duración corta y con un papel pasivo de los futuros docentes, sin plantearse realizar actividades de estudio o investigación conjunta con otros profesores. Proponen como solución un modelo de “desarrollo profesional reflexivo” basado en aprendizaje conjunto e investigación con otros profesores, métodos activos de aprendizaje, participación con compañeros del propio centro o materia, y mayor duración de los periodos formativos.

Para Darling-Hammond (2005, 2006), los programas de formación inicial para el profesorado de secundaria debieran ser una compactación de cursos que ofrezcan una experiencia inicial de formación coherente; una definición clara de estándares sobre prácticas y logros académicos; una metodología de enseñanza basada en problemas; y prácticas con profesorado experto. Según nuestros docentes y algunas investigaciones referidas, es evidente que nada de esto se hace en España.

Para Marina (2014), por muy buena que sea la formación inicial de un profesor, no se puede esperar una preparación que le permita afrontar todas las situaciones que se le presenten, sobre todo en su primer año de trabajo, tal como les ha ocurrido a algunos de nuestros docentes. Por ello, es importante establecer un programa de iniciación que pueda evitar lo que Stokking y otros (2003) llamaron 'praxis-shock' y el consecuente abandono temprano de la docencia. Se trata de una preparación que incluya el apoyo personal, social y profesional en los primeros años de sus carreras, ya que la iniciación proporciona un vínculo vital con la formación continua del profesorado y su desarrollo profesional, basado en la identidad docente.

Finalmente, Manso y Martín (2014), en su estudio longitudinal que evalúa el nuevo máster de formación docente para secundaria en dos universidades madrileñas, detectan una alta satisfacción con el nuevo programa en comparación con el CAP, además de valorar positivamente el modelo de formación para profesores de secundaria, a través de un modelo consecutivo, antes que un modelo concurrente¹⁴⁴, tal como emergió en nuestros grupos de discusión. Además, concluyen que la mayor valoración del nuevo máster radica en el aporte didáctico de la especialidad.

Sin embargo, Santos y Lorenzo (2015) resaltan la creciente desconfianza ante el máster, planteando la reconstrucción del proyecto universitario como garantía de calidad, a partir de la creación de estructuras de inducción y desarrollo profesional que privilegie la evaluación práctica de los candidatos y la estrecha relación operativa con los buenos centros de su entorno.

En este sentido, la investigación de Fletcher y otros (2008) con profesores principiantes californianos; el estudio aleatorio controlado de Glazerman y otros (2010) y el informe TALIS (MEC, 2014d) dan la importancia a este modelo de formación inicial que trasciende la formación presencial para adentrarse en el complejo mundo del aula, sobre

¹⁴⁴ Tal como lo destacan Manso y Martín (2014) resulta llamativo la opción de los entrevistados (estudiantes, profesores y tutores profesionales) por un modelo consecutivo (como el máster), dada la tendencia a nivel europeo por un modelo concurrente (como la formación para maestros). Una línea de interés para profundizar en los efectos de los modelos formativos iniciales para futuras investigaciones.

todo a raíz de la evidencia empírica de estas investigaciones, que demuestran que los estudiantes cuyos profesores han participado en programas de apoyo inicial, obtienen mejores resultados en su aprendizaje que los alumnos con profesores que no lo han hecho.

En resumen, podemos decir que la subcategoría "formación inicial", desde el punto de vista de los docentes entrevistados, se percibe principalmente como negativa en el 94% de los docentes que cursaron el programa de formación inicial (CAP). Por su parte, hay cuatro docentes que cursaron los estudios de magisterio, valorando positivamente la formación recibida. Del mismo modo, en los grupos de discusión se valoró negativamente la formación inicial recibida.

Respecto de las razones que llevan a evaluar negativamente el CAP, se encuentra la escasa duración del programa, la mala organización, su nulo aporte al quehacer docente y calificarlo como un mero trámite para postular a las oposiciones. Los docentes, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, además detallan las problemáticas de la teoría impartida en el CAP (nociones mínimas, alejado de la realidad, poca exigencia, escasa didáctica y ausencia de la promoción de habilidades comunicativas) y del proceso de prácticas vivido durante la formación inicial (escasez en el número de prácticas, poco tiempo de desarrollo de las prácticas, y demasiada observación pasiva en desmedro de una intervención en el aula).

Ante ello, proponen una serie de ideas proyectivas para que el proceso de formación inicial sea un verdadero aporte al desarrollo profesional que recién comienza. Tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión los docentes proponen que las propias licenciaturas incorporen asignaturas pedagógicas; el énfasis en contenidos de didáctica y psicología; un período de formación inicial más largo; y que los docentes que la imparten tengan experiencia en aula. G1 además, propone un cambio de modelo por uno concurrente.

En la siguiente figura N° 35 detallamos estas ideas emergentes de las entrevistas, donde destacamos las ideas que también aportaron los grupos de discusión en algunos ámbitos:

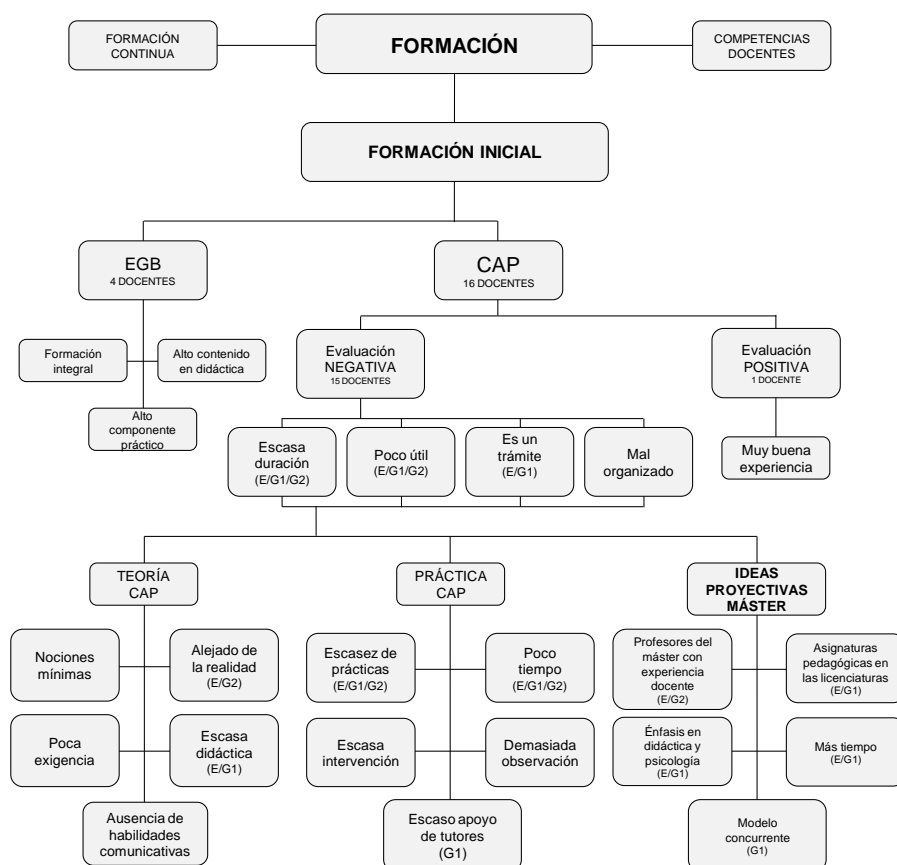


Figura N° 35: Ideas emergentes de la subcategoría "Formación inicial"

4.2.1.3.2. Subcategoría: Formación continua

Una vez presentadas las ideas de los docentes respecto de la formación inicial recibida, profundizamos en el segundo eje formativo de relevancia para el desarrollo profesional del docente. La formación continua la entenderemos básicamente como aquellas experiencias de aprendizaje planificadas y conscientes dirigidas a los docentes, con

el fin de transferir conocimientos y habilidades y, con ello contribuir a la mejora de su quehacer docente (Day, 2005)¹⁴⁵.

Así también en el marco teórico, se alude a los trabajos de diversos autores que han sostenido que la formación continua resulta clave y fundamental para los profesores. Se rescatan las ideas de Imbernón (2014) sobre una nueva cultura profesional a través de una formación contextualizada y colaborativa; la visión de Zeichner (2010) sobre la formación del profesorado como un proceso de investigación-acción para alcanzar la justicia social a través del reconocimiento y la redistribución; el énfasis en el modelo "aprender a enseñar" para un desarrollo profesional docente de Marcelo y Vaillant (2013).

Adicionalmente, debemos comprender que la formación docente es un proceso vinculado a las concepciones educativas contextualizadas por el momento histórico, político y social de los países, sobre todo porque en las políticas nacionales intervienen las administraciones, así como los avances pedagógico-didácticos reflejados en los currículos de la formación continua. Por ello, somos conscientes de que el perfeccionamiento del profesorado que aquí se analiza, responde a las concepciones que son asumidas desde las instituciones, subrayando la importancia que tienen las experiencias fuera de los márgenes institucionales de formación continua y que también contribuyen al desarrollo formativo del docente, como intercambios, redes sociales, grupos espontáneos en línea de trabajo colaborativo.

El primer nivel de información que tenemos para esta subcategoría se desprende de la trayectoria profesional detallada en el apartado "3.7.1. Perfil biográfico-profesional de la muestra de la entrevista en profundidad". A partir de estos datos, observamos que todos los docentes han realizado alguna actividad relacionada con el perfeccionamiento. El siguiente

¹⁴⁵ Para no desviarnos de nuestros objetivos, no es nuestro interés ahondar en la polisemia del concepto de formación continua, también llamado, perfeccionamiento profesional, formación permanente, capacitación, entre muchos otros. Para la presente investigación, utilizamos indistintamente estos conceptos. No así, respecto a la íntima vinculación con un constructo relativamente reciente como es el "desarrollo profesional docente", que evidencia una distinción respecto a la formación continua. Se pueden consultar en este aspecto a Bredeson (2003), Kelchtermans (2004), Marcelo y Vaillant (2012), e Imbernón (2013).

gráfico N° 30 muestra el detalle de las temáticas que mencionaron los profesores en relación con la formación continua:

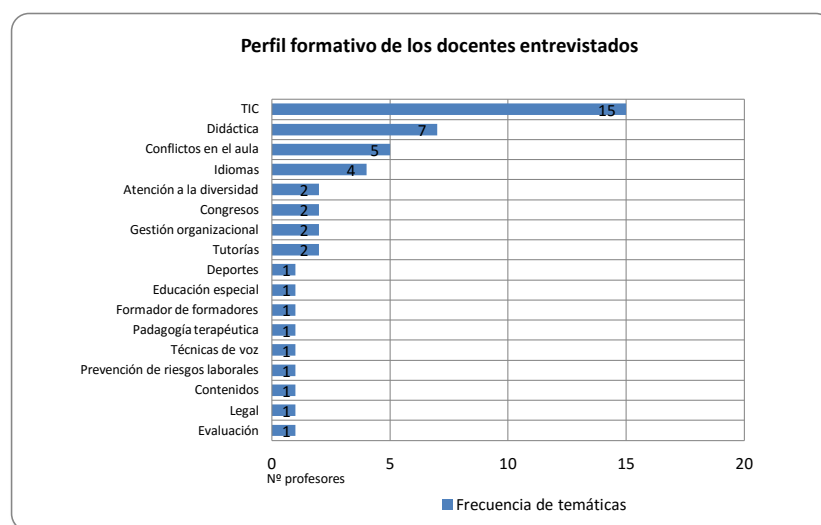


Gráfico N° 30: Temáticas de los cursos formativos realizados por los docentes entrevistados

Aquí se observa que la formación TIC sigue teniendo un protagonismo dentro de las prioridades formativas a nivel de la Administración, ya que el 75% de la muestra manifestó haberse formado en esta área, sin que sea necesariamente excluyente, el 25% de profesores que no lo mencionó, pero tampoco manifestó no haberlos realizado.

Se comprueba, así, el énfasis por actualizar a los docentes en unos recursos tecnológicos que, como hemos comprobado en categorías anteriores, se están apropiando de las dinámicas internas de la sala de clases.

Así también, mencionábamos en el apartado "3.3.4. Los profesores de secundaria en Andalucía", cómo los órganos oficiales administran y gestionan prácticamente todos los ámbitos de la formación del profesorado por medio de soportes telemáticos en red, como el *Aula Virtual* para articular la formación docente; el *Séneca* para la gestión de los Centros

del Profesorado; y *Colabor@*, destinado a la formación del profesorado andaluz en entornos colaborativos.

También se aprecia en el gráfico N° 30, las restantes temáticas. Con menores frecuencias se observa que siete docentes se han formado en "didáctica", cinco docentes en "conflictos en el aula" y cuatro profesores en "idiomas" constituyen opciones dentro del perfeccionamiento de cada docente, así como una variada gama de tópicos, como la pedagogía terapéutica o capacitación en aspectos legales y gestión de centros educativos.

Un último dato de carácter descriptivo, nos dice que once profesores especificaron las instituciones donde han realizado los cursos de perfeccionamiento. En este sentido, ocho de estos docentes han realizado actividades en los Centros del Profesorado, dos profesores en sindicatos, dos profesores en universidades y un docente en el Instituto de Formación y Estudios Sociales (IFE).

El segundo nivel de información rescata los testimonios docentes en relación a la actitud que tienen respecto a la formación continua. En el siguiente gráfico N° 31 podemos apreciar las ideas más recurrentes de quince profesores que aportaron ideas en este sentido:

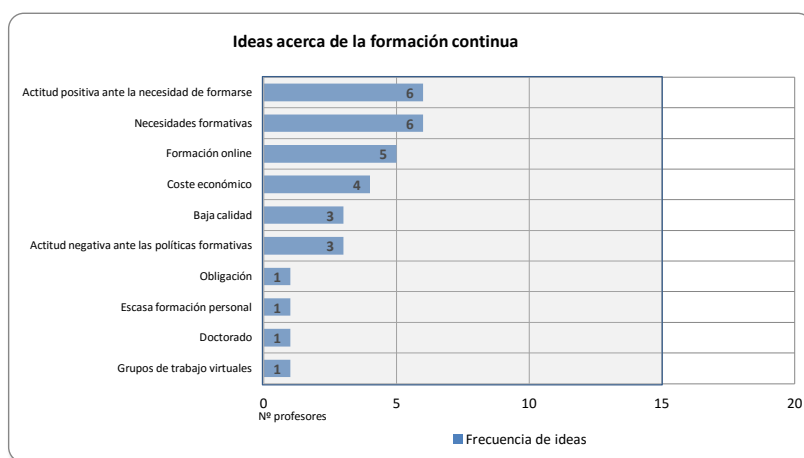


Gráfico N° 31: Ideas emergentes acerca de la formación continua

En este gráfico N° 31, se pueden observar algunas ideas importantes. La primera de ellas en recurrencia, da cuenta de la importancia asignada hacia el proceso formativo como un mecanismo de actualización permanente dado los vertiginosos y rápidos cambios que ocurren en la sociedad. Para el 40% de los docentes, la necesidad de un desarrollo profesional es asumida como un derecho y un deber de los cuales tienen que apropiarse a pesar de los costes económicos, familiares o personales que puedan generarse. Notamos, por tanto, una correspondencia con lo que dicen los docentes en la subcategoría ventajas de la docencia, donde manifestaron que la actualización permanente constituía una fuente de motivación por el trabajo.

También el 40% de los docentes que aportaron ideas acerca de la formación continua, señalan un conjunto de necesidades formativas que consideran importantes para el desempeño en el aula. Los profesores echan de menos: capacitación en resolución de conflictos, convivencia escolar, liderazgo, atención a la diversidad y conocimiento personal. Algunas de estas necesidades, como la atención a la diversidad, se corresponde con las ideas que expresaron los profesores en relación a la crisis docente, donde una de las causas más recurrentes era tener que enfrentarse a distintos tipos de alumnos, sin tener las herramientas para abordar en el aula distintos tipos de problemáticas. Así también la diversidad en el aula fue considerada como una desventaja de la docencia y sobre todo una debilidad muy recurrente, al no disponer de las estrategias metodológicas adecuadas para atender a cursos y alumnos demasiado heterogéneos. Esta carencia se puede vincular perfectamente con la necesidad de perfeccionarse en convivencia escolar, para disponer de recursos que permitan resolver conflictos, especialmente a través de un liderazgo que gestione adecuadamente la autoridad y la toma de decisiones.

En este punto destacamos que, desde G1 y G2, la idea más recurrente en la necesidad formativa tiene que ver con la diversidad de los alumnos, especialmente, la diferencia madurativa entre alumnos de la ESO y bachillerato.

Ya sabemos que el cambio estructural de la LOGSE en 1990, obligó a que los profesores de secundaria recibieran en las aulas los dos últimos niveles de la antigua

enseñanza básica, provocando que los docentes tuvieran serios problemas pedagógicos en la gestión de estos nuevos alumnos. Esta situación (que provocó una crisis profesional en un docente entrevistado) fue planteada con una necesidad prioritaria en el amplio repertorio de habilidades del profesorado.

Veamos qué plantean los grupos de discusión:

- G1S15: *"Un punto importante es que muchos de nosotros cuando tuvimos que hacer clases en primero de la ESO fue difícilísimo, porque son muy pequeños. Eso necesita realmente tener una formación porque es una realidad muy distinta a chicos mayores como los de bachillerato y de hecho quien me ayudó mucho fue S4 que tiene experiencia en primaria, no como nosotros..."*.
- G1S5: *"A mí me pasó lo mismo. Trabajar con primero y segundo de la ESO ha sido lo más duro, hasta me tocaron chicos que estaban tutelados por el juez y no sabía cómo guiarlos. Es que pegamos unos saltos durante la jornada, con niños mayores y niños menores y además niños de muy distinto perfil socioeconómico, es una locura. En ese sentido, se debería trabajar la diversidad en el máster y por lo mismo a los profesores deberían darles niveles similares"*.
- G1S15: *"Es increíble cómo me cuesta mucho desconectar con los métodos que utilizo con los de bachillerato cuando me toca un curso de primaria..."*.
- G1S5: *"Lo que dice ella (S15), en bachillerato te exige un nivel de preparación intelectual pero a la vez tienes que dárselo machacado..."*.
- G2S19: *"Tampoco nadie les habrá enseñado cómo enfrentarse a niños llorando, niños discutiendo, eso nadie lo ha enseñado nunca, muchas veces en mi tutoría..."*.
- G2S13: *"Enganchas a unos cuantos pero otros no lo entienden"*.
- G2S6: *"Eso es cuanto a concomimientos, a teoría, pero sí que es verdad, como dice S19, que muchas veces los encuentras con problemas y con desmotivaciones, ajenas al instituto que tú dices 'no sé si meterme o no meterme'"*.
- G2S13: *"Para eso no estamos preparados nosotros..."*.
- G2S6: *"Tampoco sabes hasta dónde puedes llegar, porque una cosa es que te implique y otra cosa es que sabes que te puede venir el padre y decirte '¿tú qué haces metiéndote'? Entonces también es muy difícil pero es eso, entrar a una clase y gestionar ya el lado humano de los alumnos y además gestionarlo y decirle, bueno, pero ahora nos tenemos que centrar en esto porque es lo que te voy a enseñar y hay que trabajar, o sea dejas todos tus problemas fuera y hay que trabajar y que te acepte..."*.
- G2S13: *"Además no es lo mismo cuando trabajamos con 1º, 2º, 3º de la ESO, a cuando trabajamos con 4º, 1º de bachillerato o 2º, es muy distinto y hacerles pensar sirve de cuarto para arriba, a los más chicos tú necesita que les encarriles, marcarles unas pautas..."*.

Nos hemos permitido la licencia de incorporar estos extensos diálogos de G1 y G2 para comprobar en detalle las dificultades que conlleva la diversidad de alumnos y la carencia en materia formativa. Debemos recordar que esta "diversidad" fue reconocida

como característica esencial en la subcategoría "visión de los alumnos" y valorada como una desventaja de la docencia con una alta frecuencia entre los docentes entrevistados.

En las discusiones, la diversidad emerge en el contexto de las necesidades formativas, especialmente por reconocer una realidad muy distinta entre los alumnos de la ESO y el bachillerato (G1S15, G1S5, G2S19, G2S13, G2S6). Se trata de un contexto muy complejo que tuvieron que vivir los docentes en la década de los noventa (y hasta ahora), donde muchos docentes/maestros han tenido que ayudar a sus colegas de secundaria a resolver conflictos, especialmente con los niveles menores, dada las carencias pedagógicas a nivel formativo. La complejidad aumenta cuando estas diferencias madurativas, intelectuales e incluso socioeconómicas de los alumnos, se deben gestionar en una misma mañana, donde a muchos docentes les cuesta desconectar entre una clase y otra.

Volviendo a las entrevistas, otro ámbito mencionado por el 33% de los profesores, es la formación online. Algunos profesores han querido manifestar las ventajas que conlleva esta nueva alternativa de formación, que permite de manera telemática, acceder a un sinnúmero de ofertas de perfeccionamiento, ya sea a través de la Administración o de universidades. Los profesores destacan la comodidad y facilidad de realizar un curso a distancia, donde *"no te tienes que desplazar y puedes adaptar tu trabajo a tu formación, entonces es una forma fácil de hacerlo"* (S11).

Con menores frecuencias, los profesores han destacado el carácter gratuito del perfeccionamiento docente (27% de los profesores); la mala calidad de los cursos a los que han asistido (20%) y una crítica al sistema de formación nacional (20%), donde algunos docentes tienen la sensación de recibir una formación descontextualizada, teniendo que adquirir destrezas pedagógicas a partir de la propia experiencia.

Con este panorama descrito, encontramos numerosos estudios que avalan las ideas expuestas por los docentes en cuanto a la formación continua.

En primer lugar, la idea de los docentes que reconocen el papel estratégico de la formación continua se manifiesta también en la investigación de Chehaybar y Kuri (2006), quien detectó que casi la totalidad de los docentes entrevistados, creen que su formación profesional es muy relevante para la transformación de su actividad. De hecho, la visualizan como un proceso de investigación continua que se ve favorecido cuando se asume como necesaria la reflexión, el análisis y la crítica de su práctica, ya que este proceso de cuestionamiento sobre el porqué y para qué de ésta, propicia su modificación a partir de la detección de limitaciones y dificultades.

Del mismo modo, Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation (2012) confirman que los docentes estadounidenses resaltan la importancia de la formación continua, además de manifestar un alto grado de necesidad de recursos de instrucción para atender a todos los alumnos a los que se enfrenta. Para estos docentes, el desarrollo profesional a través de la capacitación, tiene un alto impacto en el rendimiento de los estudiantes. Además, este estudio confirmó que esta necesidad formativa no cambia con el pasar de los años, manifestando que es un deber, a lo largo de toda la vida laboral del docente, incluso, destacan que este tipo de recursos y apoyo son más importantes que salarios más altos.

Si retomamos el informe TALIS (MEC, 2014d) vemos que en España, los docentes reciben poco apoyo para su formación continua. Cuatro de cada cinco profesores están de acuerdo o muy de acuerdo en que no se les dan facilidades o incentivos para que participen en actividades formativas (el promedio TALIS es del 48%). Además, dos de cada tres profesores están de acuerdo o muy de acuerdo en que no se ofrece formación de calidad (el promedio TALIS es el 39%), lo que se ve reforzado por las ideas que expresan nuestros docentes, especialmente, en el tema de calidad de los cursos.

Además, para TALIS (MEC, 2014d) los docentes españoles tienden a mostrar índices de participación más bajos que el promedio en una serie de actividades formativas, como las que hemos observado en nuestros docentes, a saber: cursos y talleres (67%), conferencias sobre educación (24%), formación continua en organizaciones externas (8%) y participación en redes de docentes (28%). Sin embargo, informan sobre una tasa de

participación más alta (41%) en actividades de investigación individual o colaborativa, cuestión que no es significativamente recurrente en nuestros docentes. En este contexto, cabe mencionar que la mayoría de los docentes señala que la participación en actividades de desarrollo profesional ha mejorado su práctica docente.

Respecto a esto último, Wilson y otros (2001) también encontraron correlaciones positivas entre la formación docente y su actuación e impacto en la sala de clase, aunque advierten que no es el único factor influyente, sino también los profesores adquieren destrezas, conocimientos y técnicas a través de experiencias no formales de capacitación, como las que mencionamos al inicio del análisis de la presente subcategoría; mientras que Guskey (2003), en su estudio comparativo de cursos de perfeccionamiento eficaces, reconoce que hay débiles señales de que efectivamente exista una relación entre los buenos programas de formación y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, aunque tampoco se demuestra una relación caótica y azarosa (Marcelo y Vaillant, 2012).

Sí llama la atención que para TALIS (MEC, 2014d), solo uno de cada cinco profesores en España dice haber participado en un programa de capacitación durante el último año, aunque manifiestan que, en los últimos doce meses, han dedicado más días a actividades formativas que el promedio, ya que pasan un promedio de dieciocho días en cursos y talleres (en comparación con ocho días de promedio para los países participantes en TALIS).

Por otra parte, así como describimos el perfil formativo de nuestros docentes a través de cursos de TIC, didáctica, conflictos en el aula, idiomas y atención a la diversidad, para los profesores de TALIS se percibe una alta participación en actividades centradas en el conocimiento y comprensión de su área de conocimiento (69,4% OCDE, 52,6% España) y en sus competencias pedagógicas (63,7% OCDE, 58,1% España), ámbito donde podríamos incluir la formación de nuestros docentes en materia de resolución de conflictos, atención a la diversidad (40% de nuestros profesores).

Respecto a las necesidades formativas, recordamos que los docentes entrevistados mencionaron "enseñanza en resolución de conflictos", en "convivencia escolar", en "liderazgo", en "atención a la diversidad" y "crecimiento personal". En esta línea, los docentes de TALIS señalan la necesidad de participar en cursos que provean herramientas en la enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales y destrezas en TIC para su aplicación en el aula y en el lugar de trabajo.

Respecto de las barreras o problemáticas que perciben los docentes, TALIS (MEC, 2014d) señala que las más recurrentes son la incompatibilidad horaria, la falta de incentivos, el elevado coste económico y la falta de una oferta formativa adecuada. Borko y otros (2002) detectaron que la principal barrera radica en que la formación para los docentes son sucesos esporádicos y fragmentados, en lugar de experiencias de aprendizaje evolutivas. Además concluyen que estas actividades tienden a tener un muy bajo nivel, desconectadas del currículum y del aprendizaje de los estudiantes, tal como lo apreciamos en nuestros resultados y como lo confirman en las investigaciones de Ball y Cohen (1999), Richardson y Placier (2001) y Feiman-Nemser (2001).

Las referencias aquí expuestas constituyen solo una mirada limitada en comparación con la abundante y diversa literatura que hay en el ámbito de la formación continua del profesorado, más aún, cuando el "desarrollo profesional docente" como dimensión globalizadora comenzara a estudiarse en profundidad desde hace tres décadas. Otorgarle un carácter profesionalizador a la docencia quizás sea una deuda de España hacia sus profesores de secundaria, puesto que los niveles formativos (inicial y continuo) carecen de una estructura orgánica coherente, profunda y articuladora.

Nuestros docentes en concreto no aportaron ideas proyectivas acerca de cómo debería ser la formación continua del docente, limitándose, como vimos, a expresar las necesidades formativas y la escasa relación entre los contenidos de los programas y la realidad del centro educativo.

A pesar de que Guskey (2003) es enfático en señalar que existen limitaciones a la hora de encontrar un consenso para detectar programas de formación efectivos, al menos en Estados Unidos, reconoce que se pueden distinguir algunas experiencias positivas, sobre todo aquellas que mejoran el conocimiento pedagógico y el contenido de los profesores, las que proporcionan suficiente tiempo y recursos y las iniciativas formativas que promueven la colaboración.

Ball y Cohen (1999), por su parte, abogan por una educación basada en la práctica y, por lo mismo, este enfoque debiera estar en las bases de los currículos formativos. Junto con ello, consideran relevante enfatizar en una pedagogía adecuada, suficientes recursos materiales, formación en valores, habilidades personales y un despliegue de potenciales experiencias con el fin de extrapolarlas a la propia realidad.

Así, como para Marcelo y Vaillant (2012) es importante incorporar la evaluación en los programas de formación y fomentar el *e-learning*, para Day (1999) será promover el sentido de la auto-renovación, a través de un aprendizaje colaborativo en redes de aprendizaje.

Es evidente que la formación continua del profesorado es una actividad compleja, dinámica y socialmente construida, la cual requiere una formación específica dentro del campo de la didáctica, así como el desarrollo de una actitud profesional que implica el compromiso y la responsabilidad de formarse para ejercer la docencia, ya que ésta es una actividad que se construye y se conforma a partir de la reflexión, la interpretación y la transformación de la práctica educativa. Con ello, estaríamos minimizando potenciales fuentes de malestar docente y fortaleciendo una identidad capaz de transformar el entorno educativo del aula en beneficio de los aprendizajes.

En resumen, recordamos que en esta subcategoría participó el 100% de la muestra. Pudimos apreciar el perfil formativo de los docentes a partir de las temáticas abordadas por cada profesor en cursos de perfeccionamiento. Entre las más frecuentes están las TIC, perfeccionamiento en didáctica, adquisición de herramientas para la resolución de

conflictos, profundización de contenidos relacionados con idiomas y formación en estrategias para la atención a la diversidad. Estos cursos fueron impartidos con carácter presencialmente por los CEP, sindicatos y universidades, mientras que algunos docentes realizaron cursos online.

Dentro de las ideas emergentes más significativas en relación con la formación continua, destacan 1) la actitud positiva ante la formación, como requisito fundamental para la mejora de su práctica docente; 2) necesidades formativas, como destrezas en la resolución de conflictos, en convivencia escolar, liderazgo, atención a la diversidad y crecimiento personal; 3) el carácter gratuito de la mayoría de los cursos a los que asisten; 4) la baja calidad del perfeccionamiento; y 5) políticas formativas descontextualizadas y no ajustadas a las verdaderas necesidades docentes. A continuación, a través de la figura N° 36, observamos gráficamente las ideas emergentes de esta subcategoría:

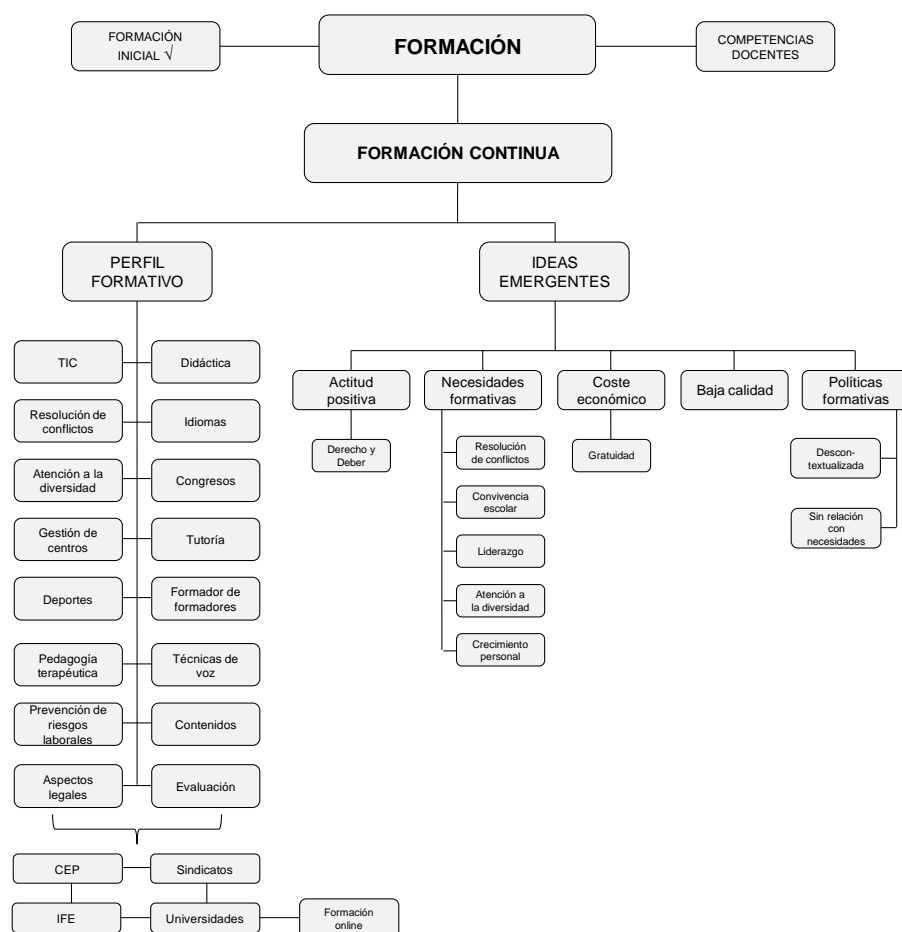


Figura Nº 36: Ideas emergentes de la subcategoría "Formación continua"

4.2.1.3.3. Subcategoría: Competencias docentes

Llegamos al análisis de la última subcategoría luego de haber analizado las ideas de los docentes en relación con la formación inicial recibida y la formación continua. Como señalamos al inicio de la categoría "Formación", las competencias docentes forman parte de numerosos estudios que intentan proponer de manera ideal, las características, habilidades, destrezas o actitudes que debería tener un buen profesor y que han pasado a formar parte de la larga lista de competencias deseables.

Existe, en este último tiempo, un gran despliegue teórico-práctico del concepto de "competencia" en el ámbito de la educación y el trabajo y, a la vez, una conceptualización muy diversa. Este enfoque aparece en los años sesenta relacionado con la formación laboral en el área industrial, cuyo objetivo era vincular el sector productivo con la escuela, especialmente en los niveles profesional y la preparación para el empleo (Díaz y Rigo, 2000), por lo que se inscriben en el contexto actual de transición de nuestras sociedades de sistemas industriales basados en el trabajo, a otros basados en el conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas.

Asimismo, la noción de competencia toma una vertiente distinta, cuando pasa del ámbito laboral al aspecto cognoscitivo, para promover el desarrollo de competencias educativas -intelectuales- en donde se vinculan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con la finalidad de dar una formación integral (más allá de la mera transmisión de conocimientos).

En muchos países, las competencias relativas a la enseñanza obligatoria, por un lado, y a la universitaria, por otro, tienen orígenes distintos, pero confluyen en considerar que los conocimientos adquiridos suelen ser poco útiles por su escasa aplicabilidad práctica fuera del contexto escolar y por ignorar las habilidades básicas para adecuarse a las situaciones cambiantes de la vida y el trabajo.

El enfoque por competencias, por tanto, permite orientar la enseñanza hacia el desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos (Bolívar, 2008). Pueden entenderse como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber valorar las consecuencias de todo ello.

Otras definiciones, que se expresan claramente en el diseño europeo del currículum universitario (Grado y Postgrado), vienen acompañadas de una clasificación básica referida a las llamadas competencias generales y específicas.

Las "competencias generales" se refieren a aquellas comunes a cualquier titulación (subdivididas en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas). Desarrollan la capacidad de análisis y síntesis, la cultura general, la capacidad para el trabajo independiente, la colaboración y la comunicación, la capacidad para el liderazgo, las habilidades de organización y planificación. En otras palabras, se entienden como capacidades y destrezas que pueden ser utilizadas en muchas situaciones, no sólo en aquellas relacionadas con el área de estudio concreta. Las "competencias específicas" están ligadas al área de estudios propiamente tal (habilidades y conocimientos), haciendo referencia a los métodos y técnicas propias y pertinentes del área; por ejemplo, para un docente: planificación curricular, evaluación, didáctica (Tobón y otros, 2006).

Las críticas de este enfoque, que se relacionan con su utilitarismo y su tendencia a la sumisión del trabajo al mercado, están enmarcadas dentro de una comprensión estrecha y ambigua del fenómeno. Bernal (2003a) encuentra el origen de este problema, al exponer las dos perspectivas que rodean la noción de competencia: la cultura del desempeño y la cultura cognitiva. La primera, de carácter pragmático y centrada en los resultados; mientras que la segunda, la competencia como comprensión, se relaciona con las categorizaciones que realiza el individuo en las situaciones que le toca afrontar. Las competencias no pueden concebirse como un simple desempeño, puesto que su carácter cognitivo permite:

“...comprender mejor las comprensiones ya disponibles. Esto significa que la orientación cognitiva de la competencia presupone otorgar un valor inequívoco a la intencionalidad del sujeto, en la medida en que ésta actúa como organizadora de las competencias en tanto que valiosas y estables para la dinámica conductual del individuo” (Bernal, 2003a:245).

De ahí que sea importante reconocer que la competencia tiene relación con la personalidad del sujeto, en cuanto es una manifestación evidente de un comportamiento externalizado y cuyo origen está en las profundidades cognitivas del sujeto. La íntima

articulación entre el dispositivo de habilidades puestas en práctica y la conformación de la identidad dejan en evidencia una dimensión simbiótica entre ambos conceptos. Las competencias, en su sentido más integrador, están afectadas por los mecanismos internos cognitivos y emocionales, a su vez, que el desempeño más o menos eficaz, puede interferir en la satisfacción personal del trabajador.

Con todo, es evidente pensar que los constantes y marcados cambios hacen que los profesores deban desarrollar nuevas competencias y habilidades, de modo que puedan responder a las recientes demandas que la sociedad hace a la educación.

Luego de introducir algunas nociones acerca de las competencias¹⁴⁶, en la presente investigación se les preguntó a los docentes directamente cuáles eran las habilidades que debería tener un docente para que su trabajo tenga un impacto positivo en los alumnos. Ante esta pregunta, el 100% de la muestra aportó ideas, detectando más de 30 actuaciones distintas y necesarias, según nuestros docentes, para ser un buen profesional. Estos rasgos los hemos agrupado según cuatro tipos de habilidades que, a nuestro parecer, sintetizan de mejor forma la heterogeneidad y diversidad de las ideas propuestas por los docentes, a saber: habilidades cognitivas, habilidades personales, habilidades sociales y habilidades comunicativas¹⁴⁷.

Podemos observar el siguiente gráfico N° 32 para determinar las ideas emergentes expuestas por los docentes, su agrupación y la frecuencia otorgada a cada una de ellas:

¹⁴⁶ Para facilitar los análisis y la redacción del mismo, y dejando de lado las sutilezas semánticas, utilizamos indistintamente el término "competencia", "habilidad", "destreza" para referirnos al conjunto de características o actitudes necesarias para desarrollar acciones eficaces, en este caso, las que competen al docente.

¹⁴⁷ Entendemos la dificultad para organizar las ideas en ámbitos separados, ya que creemos que estas habilidades, en muchos casos son interdependientes entre sí.

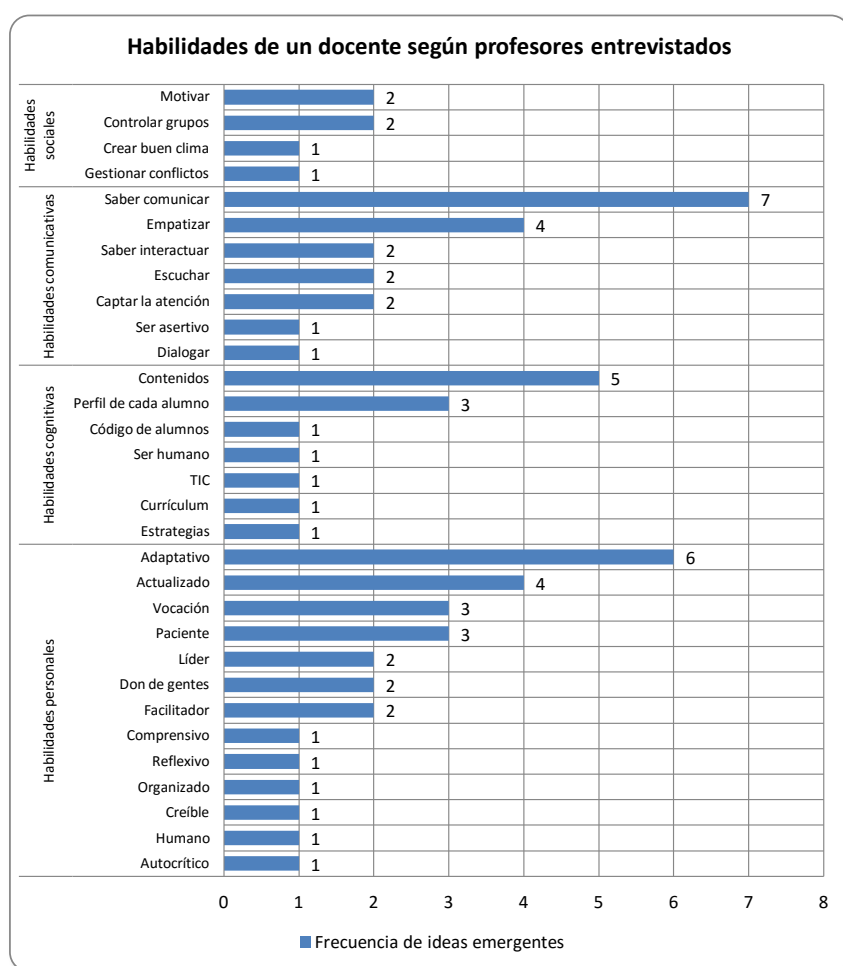


Gráfico N° 32: Ideas emergentes acerca de las habilidades de un docente

Como se aprecia en el gráfico N° 32, se comprueba una lista larga de 31 habilidades o actuaciones, integradas cada una, en cuatro ámbitos. El primer conjunto de "habilidades sociales" contiene cuatro actuaciones que caracterizan destrezas en el ámbito relacional, como son la capacidad de motivar al alumno, de crear un buen clima de aula, saber controlar grupos y gestionar los conflictos de manera exitosa. El segundo conjunto son las "habilidades comunicativas" que requieren de aptitudes como la capacidad de comunicar adecuadamente la información, saber empatizar, tener la capacidad de interactuar y captar la atención de los alumnos, saber escuchar a los demás, ser asertivo y tener una disposición

al diálogo. El tercer grupo son las habilidades cognitivas que incorpora conocer en profundidad determinadas dimensiones, como el contenido disciplinar, el perfil de cada alumno y sus códigos, al ser humano en todas sus dimensiones, las herramientas TIC, el currículum, y estrategias y métodos didácticos. El cuarto grupo incluye habilidades de carácter personal, asociadas básicamente a cuestiones de personalidad o carácter como la adaptabilidad, la actualización permanente, tener vocación, ser un profesor paciente, tener liderazgo y don de gentes, ser facilitador, comprensivo, reflexivo, organizado, creíble, y disponer un trasfondo humano y autocrítico.

A nivel global, la idea más recurrente fue la capacidad de saber comunicar, donde siete docentes calificaron como indispensable el dominio eficaz en la transmisión de información, tal vez, porque esta actividad transmisora forma parte de la naturaleza de la profesión docente.

La segunda idea en recurrencia forma parte de las habilidades personales, relacionada con la adaptabilidad, donde seis docentes rescatan la importancia de la capacidad del docente para adaptarse a diversas situaciones y a distintos tipos de alumnos. Se trata de una habilidad que trasciende en su práctica, ya que la adaptación debe ser asumida desde la misma sala de clase y a partir de ahí mantenerla durante toda su trayectoria docente, como cualidad estratégica ante los cambios generacionales que le toca presenciar.

La tercera idea más recurrente forma parte de las habilidades cognitivas, como es el conocimiento de la materia que se imparte, donde cinco docentes manifestaron la importancia de manejar el contenido de la disciplina. Como ya hemos comentado anteriormente, esta habilidad está firmemente enraizada en la identidad del docente, dada la formación disciplinar de los docentes a partir la licenciatura cursada.

Luego, cuatro docentes destacan la empatía como una habilidad comunicativa necesaria para adentrarse, en la medida de lo posible, en las necesidades, motivaciones y estados de ánimo de los alumnos. También cuatro docentes mencionaron una actitud

personal como la de mantenerse actualizado, debido a los permanentes cambios y a la vertiginosa generación e intercambio de información y conocimiento de la sociedad actual.

Con las ideas aportadas por tres docentes, se destacan como otras habilidades de un docente, conocer el perfil de cada alumno, es decir, sus circunstancias personales y su forma de ser; y la vocación y la paciencia, como recursos individuales imprescindibles.

En general, para los docentes, poseer "habilidades personales" es la competencia más frecuente con 28 recurrencias que detallan el carácter, la personalidad o actitudes deseables¹⁴⁸. El segundo conjunto "habilidades comunicativas", es la segunda competencia más frecuente con diecinueve recurrencias, seguidas de las "habilidades personales" con dieciocho recurrencias, las "habilidades cognitivas" con trece recurrencias y finalmente, las "habilidades sociales" con seis recurrencias.

Por su parte, en los grupos de discusión las habilidades fueron abordadas por los docentes y coinciden en la mayoría de las habilidades presentadas, especialmente en la capacidad de liderazgo (G1S4, G2S6); conocimiento de la materia (G2S16); manejo de diversas estrategias (G1S15, G1S9, G2S16); la capacidad adaptativa a distintas realidades y perfiles de alumnos (G1S15, G1S9, G2S19); y el carisma (G1S15, G1S4, G1S5, G2S6, G2S13)

Las ideas emergentes desde G1 y G2 que no fueron mencionadas por los docentes entrevistados, es la pasión y la ilusión como rasgos fundamentales en la personalidad del docente (G1S7, G1S15). Así también la fortaleza psíquica se percibió, con una alta frecuencia, como una importante habilidad docente (G1S15, G1S5, G1S9, G2S16, G2S6) que permite regular las emociones, la energía y las relaciones con los demás; este control psicológico sin duda que adquiere un papel muy importante en la configuración de la identidad del docente, puesto que intenta ajustarse, personal y socialmente, a las abundantes, permanentes y complejas interacciones en el centro y en el aula. De allí que

¹⁴⁸ Es decir, las trece actuaciones comunicativas descritas en el gráfico Nº 32 relacionadas con las habilidades personales, fueron mencionadas, en total y en su conjunto en 28 ocasiones, independiente del número de docentes.

para G1S9, los docentes con tendencias depresivas o de personalidad débil o muy sensible, lo pasan fatal, acabando muchas veces en la frustración.

En el concierto internacional, las investigaciones en este sentido son amplias, tomado en cuenta las nuevas demandas sociales y, como hemos señalado en esta investigación, las nuevas tendencias fiscalizadoras que hacen del centro educativo actuar con base en estándares técnicos y uniformes.

Desde el 2001, la OCDE junto con la UNESCO han venido señalando que las expectativas son cada día más altas. A juicio de estas instituciones, existe una creciente exigencia por calificaciones académicas más altas y hacen ver la necesidad de una actualización continua, tanto de la pericia didáctica como del conocimiento. Para estas instituciones, esto es esencial:

"...ya que para brindar al mundo de mañana el conocimiento y las competencias de las que dependen tan críticamente el progreso económico y social, las instituciones de educación y los docentes necesitan responder desarrollando e impartiendo el contenido educacional adecuado" (OECD-UNESCO, 2001:10).

A su vez, la Unión Europea (2010)¹⁴⁹ establece directrices importantes en este sentido, incorporando políticas centradas en el profesorado e identificando un amplio repertorio de competencias clave del docente, y sintetizadas en el *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo* (MECa:2013). Entre ellas, se destacan las siguientes:

- *Promover valores de inclusión social y capacidad de desarrollo del potencial de cada alumno.*
- *Poseer conocimientos sobre la evolución de la persona y confianza en sí mismo al relacionarse con otros.*
- *Trabajar con los alumnos como personas y apoyarles en su desarrollo como miembros activos de la sociedad.*
- *Acceder, analizar, comprobar, reflexionar y transmitir el conocimiento usando las tecnologías.*

¹⁴⁹ La Unión Europea, a través de su comisión "Estrategia Europa 2020" ha incluido en su marco estratégico, la educación y la formación como pilares en la consecución de objetivos orientados a un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, en especial dotando a los ciudadanos de las destrezas y competencias que la economía europea y la sociedad europea necesitan para seguir siendo competitivas e innovadoras, pero también ayudando a fomentar la cohesión social y la integración (Comisión Europea, 2010).

- *Elaborar y gestionar entornos de aprendizaje con libertad intelectual para emplearlos al servicio de la educación.*
- *Aprender de su propia experiencia y dominar una amplia gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje.*
- *Trabajar eficazmente con la comunidad local y con los diferentes actores de la educación".*

Percibimos una similitud de ideas respecto a las narradas por nuestros docentes. La particular importancia que la UE le asigna a la promoción de conocimientos sobre el alumno, a la utilización de las tecnologías y al dominio de un abanico de estrategias metodológicas, se relaciona directamente con las ideas emergentes de la presente investigación.

Así también destacamos la capacidad de promover valores, la gestión de entornos de aprendizaje y el trabajo con la comunidad como importantes actuaciones que debe desarrollar un docente y que no emergieron en las ideas de los profesores.

En el *Libro Blanco* de Magisterio, publicado en 2004 por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (Maldonado, 2004), se presentan los resultados de un estudio realizado a más de cien profesores españoles. Las tres competencias más valoradas fueron, por este orden: capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna; capacidad de organización y planificación; y capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad. Las dos primeras son competencias instrumentales, que destacan el valor de la función comunicadora del profesor, así como la necesidad de actuar conforme a una estructura organizada. La tercera, en cambio, es una competencia personal, que destaca la necesidad de saber atender el carácter plural y no homogéneo de la escuela hoy en día.

En esta línea, Imbernón (1994) señala que las competencias que deben lograr los profesores se van a relacionar con las tareas que deben realizar, agrupándolas en habilidades del docente en relación con la comunidad, en relación con la escuela y en relación con el alumnado. En ellas, el autor destaca competencias, como el conocimiento profundo de la comunidad donde se desempeña, la capacidad de incorporar a su gestión, los

valores, capacidad reflexiva, conocimiento técnico, capacidad de adaptación, capacidad de trabajo en equipo o cooperativo, capacidad organizativa, muchas de las cuales coinciden con las expresadas por nuestros docentes. Es más, Imbernón (1994) considera fundamental que cuanto mejor conozca el docente a sus alumnos, mejor podrá adaptar sus intervenciones pedagógicas al grado de madurez, necesidades e intereses de sus alumnos, idea con un alto grado de recurrencia en esta investigación.

Por su parte, MacBeth (2012) señala que la generación futura de profesores tiene que innovar en un mundo cambiante, trabajar en equipo, ser mentes abiertas y saber experimentar con métodos alternativos de enseñanza, es decir, da especial énfasis a la colaboración, la innovación y el liderazgo, cuestiones muy poco o nada frecuentes en nuestros docentes.

Joo (2011), en un estudio comparativo en Corea del Sur, revela que los profesores conceden mucha importancia a los conocimientos de la especialidad de la asignatura, saber llamar la atención de los alumnos y lograr que los alumnos confíen en él (ser creíble). La cualidad de tener buenas destrezas comunicativas también ha sido apreciada por los profesores encuestados. Finalmente, Joo (2011:109) concluye que los componentes de la profesionalidad de un docente se pueden sintetizar en el "*conocimiento, la habilidad y la actitud*".

Por su parte Day (2006), basado en sus propias investigaciones de campo y en diversos estudios comparativos, concluye que la habilidad común de los buenos docentes es que deseaban apasionadamente el éxito de todos sus alumnos, manifestando esa pasión a través de actuaciones, como el sentido del humor, el afecto interpersonal, apoyo a la autoestima al alumno y, dos habilidades ya mencionadas por nuestros profesores, como la empatía y la paciencia.

Así, se podrían traer a la luz un sinnúmero de estudios que intentan determinar las habilidades precisas, en muchos casos, observando a profesores denominados "eficaces" y desde allí construir un modelo de profesor ideal. Por ello, se podrían mencionar un listado

aún más largo que el expuesto en este análisis. Es una avalancha de condiciones y competencias que se acerca a la visión de un superhombre, más aún cuando la percepción que se tiene de los docentes, muchas veces se relaciona con su tradición humanista, la abnegación, la entrega personal, el heroísmo y la vocación.

Para Bolívar (2006), las competencias profesionales aportan, cuando se poseen, una estabilidad a la identidad profesional y una seguridad al ejercicio docente cotidiano (Bolívar, 2006). El problema radica en la sistematización de procesos de permanente actualización que sean válidos, especialmente a partir de las necesidades propias de cada centro, rescatando las potencialidades formativas de los contextos de trabajo.

Así también resulta curioso advertir la escasa frecuencia asignada a la competencia en liderazgo (solo dos docentes lo mencionaron), especialmente por las prolíficas investigaciones que le otorgan un papel protagónico entre las habilidades docentes. Por ejemplo, Dirube (2004) recoge un listado de competencias inspiradas en investigaciones anteriores como las de Boyatzis (1982) y Spencer y Spencer (1993) y en todas ellas aparece el liderazgo. Además figura como eje central en el espectro formativo de los docentes según las nuevas pautas europeas. Sin embargo, en Maldonado (2004) se comprueba que entre las competencias menos valoradas por los docentes, se encuentra el liderazgo. Por ello, no se percibe aún un interés por parte de los docentes al tema del liderazgo cuyas razones pueden resultar de interés para futuras investigaciones.

Además, nos alineamos con las visionarias ideas de los estudiantes adolescentes de la investigación de Kutnik y Jules (1993), quienes piensan que los buenos profesores son distintos entre sí, dificultando la labor de realizar unas características infalibles. Es decir, debemos entender que no existen un perfil ideal de profesor, aunque sí un largo listado de competencias o habilidades que facilitan la relación laboral entre los profesores y toda la comunidad educativa y, especialmente, la relación con los alumnos, piedra angular para un fortalecimiento de la identidad docente.

En resumen, recordamos que el 100% de docentes aportó ideas relacionadas con las habilidades que debiera poseer un docente para obtener buenos resultados. Estas se organizaron en cuatro tipos de competencias: personales, sociales, comunicativas y cognitivas. De los 31 rasgos aportados, "saber comunicar" fue la habilidad, de carácter personal, más mencionada (por siete profesores), seguidas de la "capacidad de adaptación" (seis profesores), el conocimiento en "contenidos" (5), la "empatía" (4) y la capacidad de "actualización" constante (4). Con menores frecuencias se detectaron habilidades como "conocer el perfil de cada alumno" (3), tener "vocación" (3) y ser "paciente" (3). Finalmente, se rescatan como habilidades sociales "saber motivar" (2) y "saber controlar grupos"; en habilidades comunicativas "saber interactuar"(2), "capacidad de escuchar" (2) y "saber captar la atención"; y de las habilidades personales "ser líder" (2), "tener don de gentes" (2) y "ser facilitador" (2).

Por su parte, en los grupos de discusión hubo una directa relación en el reconocimiento de las principales habilidades de un docente. G1 y G2 profundizan en esta categoría, al incorporar dos componentes esenciales: la "pasión" y la "ilusión". Además, se menciona la "fortaleza psíquica" como una importante habilidad de regulación personal y social, fundamental para la estabilidad identitaria del docente.

Con ello, finalizamos el análisis de la primera metacategoría de nuestro estudio que permitió explorar la identidad del docente desde su intrasubjetividad. Este complejo desafío de indagación siempre tiene sus riesgos y dificultades, pues siempre queda una sensación de parcialidad inconsciente al organizar un análisis de la identidad del ser humano. Pero sabemos que estas dificultades son insalvables y se debe aprender a convivir con las miradas inintencionadamente parciales repartidas en innumerables investigaciones que proponen un modelo de análisis de la identidad, en general, y de la identidad del profesor en particular. La imprevisible conducta humana nos obliga a tomar conciencia de estas limitaciones y proponer, por tanto, un acercamiento, teórica y técnicamente fundamentado, al misterioso comportamiento humano, a sus motivaciones más profundas y a sus conductas visibles.

En nuestro caso, este acercamiento intrasubjetivo al docente, nos permitió indagar en la autoimagen desplegada por el profesor, a partir de una serie de indicadores que permitieron tener un boceto de una imagen del sí mismo, que se ha ido fraguando a partir de las razones que lo llevaron a elegir el camino de la docencia, de la relación entre su vida personal y laboral, de los constructos, ideas y convicciones que ha ido reconstruyendo y de las crisis o situaciones problemáticas vividas a lo largo de su trayectoria laboral.

Así también, otro indicador fundamental para este análisis ha sido caracterizar el estilo docente pero no a través de una clasificación tipológica, sino simplemente abordando, desde una autorreflexión docente, una serie de herramientas personales que dispone para llevar a cabo las funciones que debe desempeñar. Las fortalezas, las debilidades y el grado de autonomía han permitido determinar los recursos personales disponibles (o su limitación), mientras que la metodología utilizada y el uso dado a la tecnología, es el modo en que ejecuta directamente su labor en el aula, desde un estilo particular.

Finalmente, nos adentramos en el aspecto formativo del docente, tanto aquella que recibió para prepararse como profesor, como el perfeccionamiento recibido durante el ejercicio de su trabajo. Insistimos en el estratégico papel que juega, la formación para el desarrollo de una identidad fortalecida, pues permite transferir una serie de destrezas que le otorgan sentido a su quehacer docente. Así, también se distinguió una amplia gama de competencias y habilidades que idealmente debería tener un docente con el fin de conocer las aptitudes deseables para lograr la consecución de las metas propuestas.

4.2.2. Metacategoría: Identidad Intersubjetiva

La segunda metacategoría de análisis es la "Identidad Intersubjetiva", desde donde exploramos principalmente los rasgos identitarios que se configuran a partir de la dimensión social de los docentes como son las relaciones sociales, la consideración

político-social y las condiciones laborales en las que interactúa el profesor (ver figura N° 37).

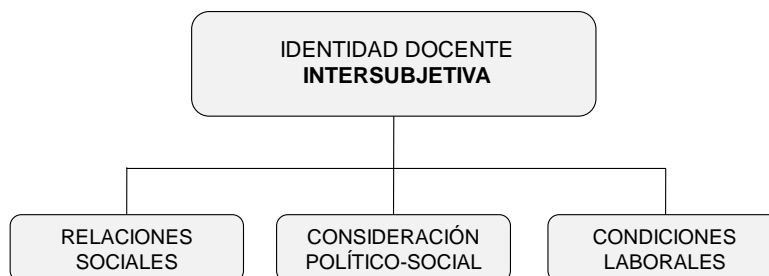


Figura N° 37: Categorización de segunda metacategoría "Identidad Intersubjetiva"

4.2.2.1. Análisis de la categoría: Relaciones sociales

La categoría intersubjetiva "Relaciones sociales" la correspondemos con las interacciones más frecuentes que realiza el profesor en el centro educativo, como son con los padres, el equipo directivo, los profesores y los alumnos. El presente análisis, por tanto, está subcategorizado según el agente educativo referido.

Las relaciones sociales, como categoría dentro de la teoría de las organizaciones y la administración, aparecen fraguadas durante las primeras cuatro décadas del siglo pasado en Estados Unidos (Tead, 1919; Dewey, 1938; Mayo, 1933; Lewin, 1936), a raíz de la necesidad de contrarrestar la fuerte tendencia taylorista a la deshumanización del trabajo, iniciada con la aplicación de métodos rigurosos, científicos y precisos, a los cuales los trabajadores debían someterse forzosamente.

En el año 1969, Bertalanffy terminaría la redacción final de su teoría general de sistemas que aportaría un sustento orgánico para desarrollar la teoría humanista dentro de

las organizaciones, dado el rol clave que se le asignaba a cada trabajador dentro un sistema de intercambio de información e interacción humana.

Dentro de toda esta nueva concepción del trabajo, se comenzarán a observar fenómenos específicos a partir de la interacción entre los trabajadores. Relaciones individuales, colectivas, de dependencia, de subordinación, transversales, interrelaciones con otras organizaciones, entre otras. En cada una de ellas, se producen intercambios permanentes de información intentando conjugar los esfuerzos en función de un objetivo común.

Siguiendo a Berger y Luckman (1967), las relaciones laborales descritas operan dentro de la socialización secundaria, en cuanto se trata del ingreso de la persona a nuevos sectores objetivos de la sociedad, y, por lo tanto, la adquisición de nuevos roles que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo, se adquieren elementos no explícitos o informales de esos conjuntos de significado, tales como comprensiones tácitas, evaluaciones y colaboraciones afectivas de los mismos.

Bronfenbrenner (1979) también nos otorga una mirada muy particular en este sentido, con su modelo de "ecología del desarrollo humano" donde señala que las condiciones ambientales más próximas que rodean al sujeto, como las asociadas a la familia, la escuela, el grupo de amigos, o los compañeros de trabajo en la edad adulta, ejercen poderosas influencias sobre su desarrollo.

En esta línea, la socialización profesional del docente implica el aprendizaje de códigos que constituyen su actividad profesional, *“lo cual lleva a la adquisición de significados, actitudes y sentimientos acerca de la utilidad, nobleza, valor social, posibilidades de realización personal”* (Fernández, 2007:214).

Las relaciones sociales en el centro escolar se constituyen como una categoría identitaria que define y pone en contraste, en muchos casos, la posición ideológica y

actitudinal de los docentes. Se define en otras áreas como el clima laboral o clima organizacional (Gellerman, 1960) y es imprescindible en la dinámica de la autoimagen profesional y de las motivaciones intrínsecas a la profesión. Precisamente por ello, una de las variables más importantes en la creación de un clima adecuado es la existencia de una socialización que consolide el comportamiento individual del profesor.

Para Fernández y Terrén (2008), este contexto relacional en el centro educativo, lo caracterizan como la micropolítica que transcurre en un entramado de interacciones comunicativas y que perfila y define la cultura organizacional.

La labor docente conlleva la existencia de relaciones sociales continuadas, ya sea con los propios alumnos, como con otros profesores, otros profesionales de la escuela y padres. Creemos importante conocer el nivel de socialización de nuestros profesores, porque desde ahí se pueden anticipar futuros problemas sociales que, evidentemente, podrían afectar al profesor y su labor docente (Federación de Enseñanza de CCOO, 2001; Hargreaves y otros, 2001; Hargreaves, 2002; Delval, 2006; Santos y otros, 2008; Zautra y otros, 2014).

En este sentido, Hargreaves y otros (2001:147) señalan:

“Toda reforma educativa implica también un trabajo emocional que se desarrolla dentro de un entramado de relaciones humanas significativas que conforman la labor de las escuelas. Los intentos de transformar la enseñanza afectan las relaciones de los docentes con sus alumnos, con los padres de éstos y entre ellos mismos. Los profesores realizan fuertes inversiones emocionales en estas interacciones. Su satisfacción personal y sentimiento de éxito dependen de ellas”.

Como señalábamos, para el análisis de esta categoría, se presentan las subcategorías rescatadas de las respuestas de los profesores. Estas apuntan a indagar en las relaciones sociales que establecen con los demás agentes educativos del centro (ver figura N° 38). La idea será establecer el grado de relación que emerge en estos procesos a partir de las entrevistas a los profesores.

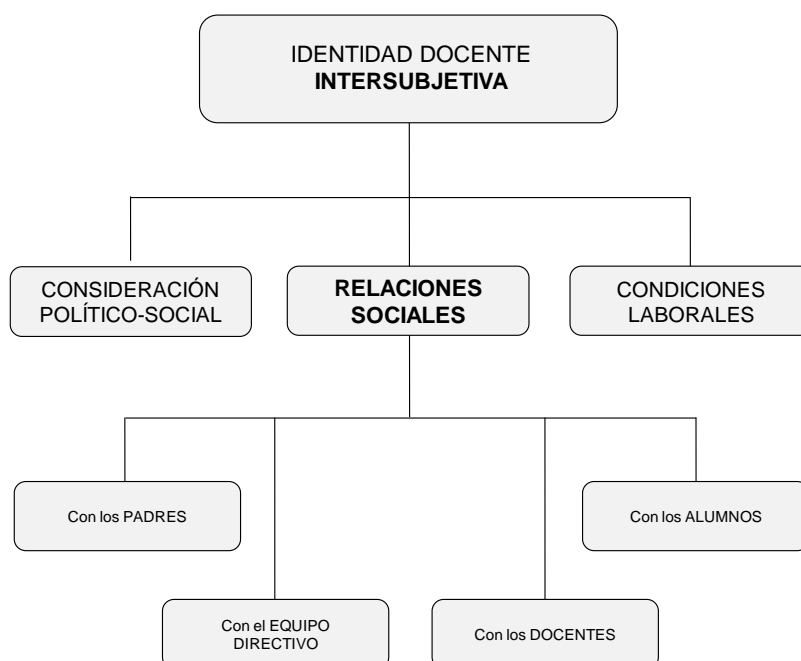


Figura N° 38: Subcategorización de categoría intersubjetiva "Relaciones sociales"

4.2.2.1.1. Subcategoría: Relaciones sociales con los padres

En primer lugar, se tiene en cuenta que el 100% de la muestra respondió a la subcategoría que describe el grado de relación establecida entre profesor y los padres (o tutores) de los alumnos.

Según hemos podido detectar en las narraciones, el 100% de los profesores considera que su relación es "buena" o "muy buena". No detectamos casos de profesores cuya relación social con los padres sea negativa.

Debemos tener en cuenta que ante la pregunta abierta "¿Cómo son sus relaciones sociales con los padres o tutores?", las respuestas de los docentes no permitieron una clasificación cerrada de las valoraciones expuestas. Sin embargo, encontramos útil acercarnos a sus ideas a través de la polarización de las relaciones sociales en "buena" o "muy buena". Los resultados se pueden apreciar en el gráfico N° 33:

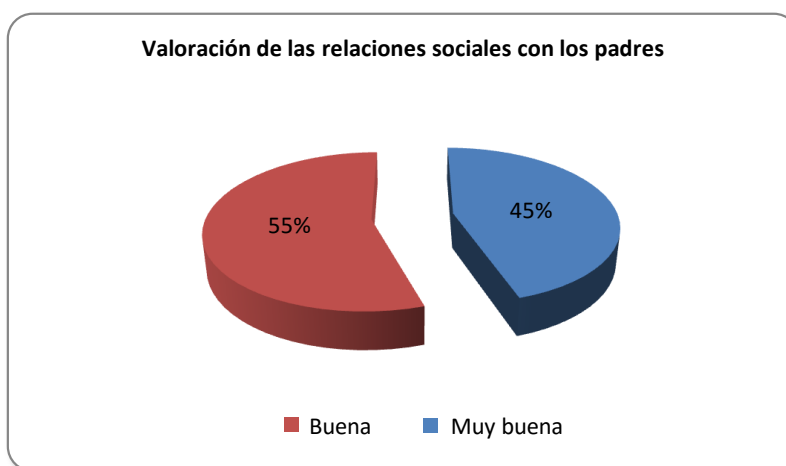


Gráfico N° 33: Valoración de las relaciones sociales de los profesores entrevistados con los padres (tutores) de los alumnos

Observamos que el 55% de los profesores califica su relación con los padres como "buena", y un 45%, como "muy buena". Hemos incorporado en la polaridad "buena", expresiones de los docentes como "*no está mal*", "*no suelo tener problemas*", "*correcta*" y "*buena*"; mientras que para el ámbito "muy buena" tomamos en cuenta expresiones como "*estupendamente*", "*perfectamente*" y "*muy buena*".

Además, hemos podido rescatar algunas ideas complementarias que manifiestan algunos sujetos y que refuerzan o matizan las ideas positivas en las relaciones humanas con los padres o tutores.

En este sentido, vemos que las ideas emergentes que refuerzan la buena relación con los padres, radican en la disposición a asistir al instituto cuando se les cita (S5, S6, S20), al agradecimiento que los padres expresan a algunos docentes (S1, S6), el diálogo abierto y relajado (S3), la transmisión por parte del docente de abundante información relevante para su hijo (S19) y la disposición a solucionar los problemas (S8). Vale decir, que se manifiestan interacciones oportunas sobre todo cuando las circunstancias lo requieren, todo a través de una predisposición al diálogo y a la solución de posibles conflictos.

Respecto de los matices de la buena o muy buena relación identificada, estos se perciben por medio de cuatro docentes que reconocen que, a pesar de la buena relación que tienen con los padres, dicha interacción suele ser distante y muy esporádica, ya que no son profesores tutores. Esto revela que si bien las relaciones pueden ser buenas o muy buenas, no necesariamente tienen un componente de calidad, sobre todo cuando una socialización efectiva requiere de espacios y tiempos para retroalimentar el rendimiento de un alumno, detectar problemáticas o para implicar a la familia en el proceso educativo del alumno. El hecho de no ser tutor, no debiera eximir de la responsabilidad por mantener contactos permanentes entre el profesor tutor y los padres, creando así un espacio de confianza e integración.

Luego, dos profesores destacan que algunos padres no asisten cuando se les necesita en el instituto (S5, S18) y un docente reconoce que, si bien en general sus relaciones son buenas, con algunos padres no se llevan bien (S7).

Ante ello, se evidencia que los docentes no suelen tener mayores problemas con los padres en sus relaciones sociales. Resulta llamativo que la dimensión de socialización del docente respecto de los padres de los alumnos difiere en las conclusiones generadas en la metacategoría anterior, relacionada con la visión de los docentes hacia los padres, donde expresaron, en su mayoría, que percibían ausencia de valores, falta de implicación con el centro, un rol distorsionado de la escuela y ausencia de motivación y expectativas. Esta diferencia se puede entender considerando que las relaciones humanas secundarias no se ven afectadas por la visión genérica y negativa que poseen los profesores, puesto que una cosa es detectar una serie de debilidades en los padres con relación al proceso educativo de su hijo y otra muy distinta poseer buenos comportamientos de convivencia cuando interactúan profesores y padres.

En general, no hay más contrastes en la relación profesor-padres, lo que determina relaciones fluidas que al parecer no intervienen negativamente en el proceso educativo, por el contrario, deberíamos pensar que esta realidad puede ayudar a fundamentar que el progresivo cambio social en las instituciones familiares y escolares puede ser un potencial

apoyo para la continuidad, la coherencia y cumplimiento de las metas propuestas por el centro (Tenti, 2005).

Como señalamos en el marco teórico, la cuestión de fondo es cómo pasar de considerar a los padres como posibles adversarios, que vigilan y cuestionan la labor del profesorado y de la escuela (visión apoyada por nuestros docentes en la categoría "constructos docentes"), a socios y aliados con intereses comunes en la defensa de una mejor educación para todos. Si las familias han de ser socios de la acción escolar, paralelamente los docentes han de ampliar el sentido de la profesión.

En ese sentido, Hargreaves (1999:230) se refiere al desarrollo de un profesionalismo que abra las escuelas y los profesores a los padres y al público con un aprendizaje que vaya realmente en dos direcciones:

"...es la mejor manera de forjar la capacidad, la confianza, el compromiso y la ayuda para los profesores y la enseñanza y de ella depende el futuro de su profesionalismo en la era posmoderna"
(Hargreaves, 1999:230).

Esta misma visión positiva en las relaciones con los padres, se desprende del estudio de Martín y otros (2007) donde demuestran que los más de mil profesores entrevistados, en general, se sienten satisfechos con el nivel de comunicación que tienen con la familia.

Para TALIS (MEC, 2014d), la implicación de las familias y su apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje ayuda a mejorar el rendimiento de los estudiantes. La implicación de los padres o tutores en la educación de sus hijos depende en gran medida del nivel de comunicación que mantengan con el centro y de la fiabilidad de la información que reciban del mismo. En promedio, alrededor del 61,3% de los directores afirma que con frecuencia proporciona a los padres o tutores información acerca del centro y del rendimiento de los alumnos:

"En España, ese porcentaje asciende al 83,1%, unos veinte puntos más que la media OCDE. Dado que la información a las familias es práctica obligatoria, puede suceder que esta tarea no recaiga

directamente en el director y sea desempeñada por otra u otras personas como pueden ser el jefe de estudios o los propios profesores" (MEC, 2014d:48).

Por su parte, Aranda y otros (2002) constataron, en futuros profesores, que no percibían las relaciones sociales con las familias como problemáticas, sin embargo, en aquellos que no querían ser docentes, percibieron las relaciones con alumnos y padres más problemáticas que aquellos que sí les gustaba la docencia. Así, después del curso (CAP) disminuía la percepción de las dificultades asociadas a las relaciones con los padres.

García-Bacete (2006), a través de un estudio realizado en centros escolares públicos, intentó conocer las ideas de los docentes sobre las relaciones entre las familias y la escuela, se deprendió que la mayoría de los maestros estaban satisfechos con la realidad actual de dichas relaciones, dando a entender que consideraban que el papel de los padres en la vida escolar de sus hijos era fundamental y, además un deber, pero reclamando que fuesen las familias quiénes colaborasen y contactasen con ellos.

Por el contrario, Tenti (2005) en su interesante estudio comparativo en cuatro países de Latinoamérica (Brasil, Argentina, Perú y Uruguay) acerca de la condición docente, detectó que el 40% del total de profesores participantes manifestaba que la "relación con los padres" era una de las problemáticas más importantes a nivel de las relaciones humanas.

Así también Belén y Gomila (2012) señalan que los profesores en proceso de prácticas, al preguntarles por sus experiencias de socialización con las familias, principalmente centran sus discursos en la "falta de interés de los padres", lo que para estos autores se trata de una constante en el discurso de muchos profesores, hasta el punto de ser asumido por las mismas familias. Además, detectaron que el profesorado se muestra receloso ante las críticas e intromisiones de otros en su labor profesional y, al igual que algunos de nuestros docentes, se quejan de la poca participación pero no se analizan los motivos que provocan esas ausencias, advirtiendo una escasa reflexión sobre la necesidad de implicar a las familias en la toma de decisiones y poca conciencia crítica sobre la participación de dos colectivos que, desde ámbitos separados, hablan de apoyo pero no de cooperación.

En resumen, podemos señalar que la percepción de nuestros docentes hacia las relaciones sociales con los padres en el 100% de los casos es positiva (55% "buena" y 45% "muy buena"). Dentro de esta dimensión se detectaron algunas ideas emergentes que refuerzan o matizan las respuestas. Entre las ideas que refuerzan las buenas relaciones, se encuentra la disposición de los padres para asistir al instituto cuando lo requieran, el diálogo abierto, la transmisión del docente de abundante información relevante para su hijo y la disposición a solucionar problemas. Entre las ideas que matizan las buenas relaciones se encuentra la relación distante entre profesores no tutores y los padres y la inasistencia de algunos padres cuando se les requiere. Solo un docente manifestó tener problemas con algún padre en concreto.

Esta síntesis se puede ver reflejada en la siguiente figura N° 39:

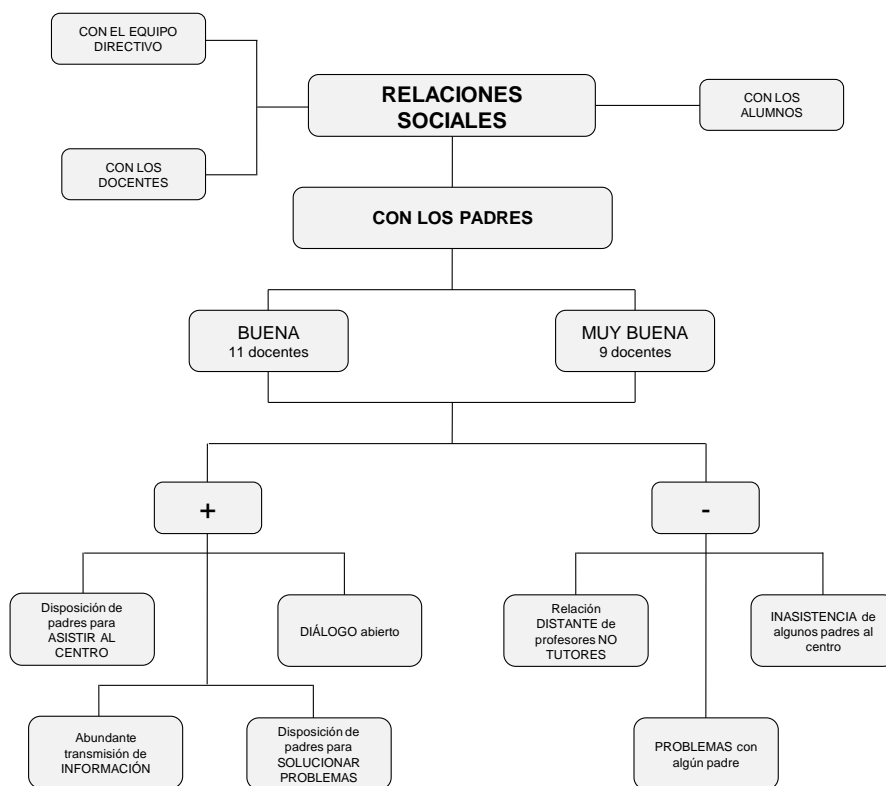


Figura N° 39: Ideas emergentes de la subcategoría "Relaciones sociales con los padres"

4.2.2.1.2. Subcategoría: Relaciones sociales con el equipo directivo

Esta subcategoría revela las relaciones sociales que se establecen entre el profesor y el equipo directivo del centro. Es evidente que la identidad del docente se configura también dentro de las pautas burocráticas asignadas desde la autoridad y que pueden incidir en la fisonomía identitaria, tanto como facilitadores para la motivación personal, como obstaculizadores que provocan un manifiesto malestar profesional.

No cabe ninguna duda que los equipos directivos en educación (institutos, escuelas) constituyen un agente fundamental en la consecución de los objetivos de la organización, donde la evidencia empírica señala que existe una relación directa entre una buena dirección y un buen centro (Martín, 2010). Los antiguos formatos para dirigir una organización educativa parecen en retirada, o al menos se observan interesantes experiencias donde los modelos verticales o las direcciones unipersonales parecen estar superados (Martín y Gairín, 2010).

Así, el nuevo escenario que plantea el enfoque por competencias sugiere a los directivos un nuevo papel superador del de mero administrador de recursos. De ahí que el liderazgo se transforme en una poderosa herramienta para gestionar una institución educativa, basada en la comunicación y en las relaciones humanas (MEC, 2001; Alles, 2005; Martín, 2010).

En nuestra investigación, seguiremos el mismo patrón de análisis que en la subcategoría anterior dado que las respuestas en este ámbito son similares en cuanto a la cantidad y la extensión de las ideas.

Con ello, podemos observar que así como en la subcategoría anterior el 100% de los profesores considera que su relación es "buena" o "muy buena", no detectamos casos de profesores cuya relación social con el equipo directivo sea negativa.

También hay que tener en cuenta que ante la pregunta abierta "¿Cómo son sus relaciones sociales con el equipo directivo?", las respuestas de los docentes no permitieron una clasificación cerrada de las valoraciones expuestas. Por ello, se ha utilizado la misma polarización anterior (y en las siguientes subcategorías) determinando si la socialización con el equipo directivo es "buena" o "muy buena". Los resultados se pueden apreciar en el gráfico N° 34:

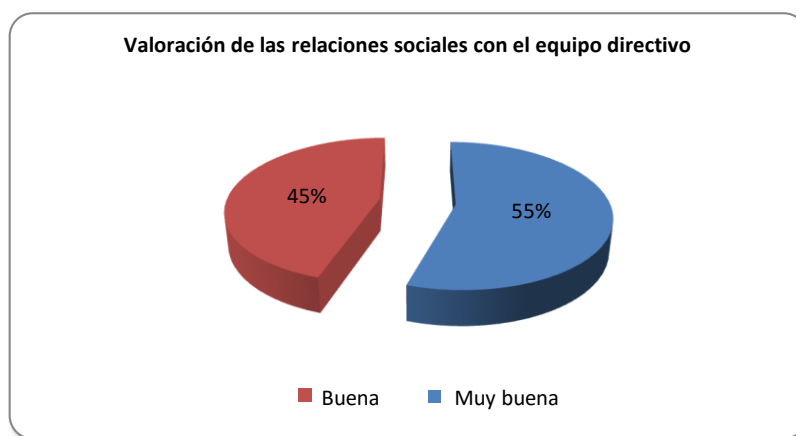


Gráfico N° 34: Valoración de las relaciones sociales de los profesores entrevistados con el equipo directivo

Observamos en el gráfico N° 34, que el 55% de los profesores califica su relación con el equipo directivo como "muy buena", y un 45%, como "buena". Hemos incorporado en la polaridad "muy buena", expresiones de los docentes como "*muy cordial*", "*fantástico*" y "*muy bien*"; mientras que para el ámbito "buena" tomamos en cuenta expresiones como "*sin problemas*", "*más o menos bien*" y "*buena*".

Aquí también se han podido rescatar algunas ideas complementarias que manifiestan los profesores y que refuerzan o matizan las buenas relaciones sociales con el equipo directivo. En este sentido, vemos que estas ideas no tienen una frecuencia relevante, aunque emergieron muchas más en comparación con la subcategoría anterior. Respecto a las ideas que refuerzan la categorización de "muy buena" se encuentran las siguientes:

- Me han tratado muy bien (S1).
- Son preocupados (S1).
- Es un equipo con muchas ganas (S8).
- Siempre te escuchan (S5).
- Siempre te apoyan (S13).
- Se involucran (S18).
- No imponen (S18).
- Resuelven problemas (S7, S11).
- Estoy contenta con la relación (S6).
- Hay mujeres (S8).

Notamos aquí que existe una serie de fortalezas detectadas en el equipo directivo que permiten que los docentes se sientan cómodos y sobre todo "contentos" (S6) con la forma de dirigir el centro. El estilo que promueven los directivos está relacionado con la preocupación por el docente; con el buen trato; con la capacidad de escuchar, apoyar e involucrarse en las inquietudes de los profesores; con la habilidad para resolver conflictos, evitando la imposición; y por la posibilidad de tener mujeres en el nivel directivo. Ello permite pensar que existen razones fundadas que confirman la tendencia de considerar las relaciones como óptimas, sobre todo si se relaciona al equipo directivo con un liderazgo democrático, cercano y eficaz.

Respecto de las ideas que matizan la relación con el equipo directivo, nos encontramos con las siguientes, que coinciden con aquellos profesores que dicen que la relación es "buena":

- Es una relación normal (S4).
- Pasable (S3).
- Se espera más apoyo (S2).
- Tuve algunos problemas por las normas (S15).
- Equipo con poca experiencia (S19).

Respecto de los matices de la "buena" relación identificada, y que tal vez por ello, no la calificaron como "muy buena", nos encontramos con expresiones que develan cierta medida al hablar del equipo directivo (relación normal, pasable). Puede entenderse que ciertos docentes no encuentran todo el apoyo que necesitan, acaso por la poca experiencia del equipo directivo. Además, un docente reconoce haber tenido problemas con los directivos a raíz del cumplimiento de ciertas normas.

Ante ello, se evidencia que los docentes no suelen tener mayores problemas con el equipo directivo en sus relaciones sociales. En general, no hay más contrastes en la relación profesor-equipo directivo, lo que determina relaciones fluidas.

Si comparamos el nivel de socialización con los padres y con el equipo directivo, diremos que los profesores sienten mayor satisfacción en su relación con el equipo directivo que con los padres o tutores y que manifiestan mayor cantidad de cualidades positivas hacia el equipo directivo. Sin embargo, se percibe que nuestros docentes, expresan matices negativos de mayor calibre al referirse al equipo directivo.

Investigaciones de la década de los noventa, han planteado la influencia que ejercen las relaciones entre el equipo directivo y los profesores (Gago, 2006). Para Heller (1993) no existe una influencia significativa entre el estilo del equipo directivo, en términos de liderazgo, y la satisfacción docente. Sin embargo, Shreeve y otros (1988) detectaron que los equipos directivos que promueven la participación aumentan los niveles de satisfacción docente. Mientras que para Elijabeitia (1987) y Zubieta (1991) las relaciones sociales que emergen entre directivos y profesores son un motivo importante para generar satisfacción o insatisfacción docente.

Posteriormente, Fernández y Terrén (2008), a través de un estudio de campo en diversos centros educativos españoles, comprobaron que existe una relación estadísticamente significativa entre la satisfacción de los docentes en su trabajo y la satisfacción en sus relaciones interpersonales con la dirección, es decir, aquellos que se

muestran más satisfechos en el trabajo, son los que manifiestan mayor grado de satisfacción en sus relaciones con el equipo directivo.

Godoy y otros (2007) realizaron un estudio con más de 500 profesores en la ciudad de Lleida, donde detectaron que los docentes de educación secundaria calificaron el apoyo de parte de los directivos como insatisfactorio, lo que conllevaría a presentar un mayor riesgo a desarrollar patologías psicosociales.

En esta subcategoría deberíamos entender que las relaciones dependen mucho más de los directivos que del profesor. El poder y autoridad que le son conferidos otorga una responsabilidad desde el punto de vista de asumir competencias de gestión en las relaciones sociales con el resto de integrantes del centro educativo. Goleman (2013) advierte que es urgente suscitar una serie de habilidades en los equipos directivos para el desarrollo de la socialización como: la empatía, es decir, la capacidad de escucha y preocupación por los intereses y sentimientos de los otros; la capacidad para responder a las inquietudes; la capacidad para resolver y negociar acuerdos, la sensibilidad ante las diferencias personales de cada sujeto, entre otras. Campo (2006) también concluye que existe un apoyo creciente, tanto en el ámbito público como privado, por una gestión compartida, caracterizada por poner en marcha proyectos; estimular el diálogo y la colaboración; identificar problemas; y ayudar a construir soluciones. Además, agrega que el equipo directivo suele tener mayores recursos sociales para promover relaciones sociales positivas con los demás miembros de la comunidad educativa.

Comprobamos que nuestros docentes manifiestan reconocer que algunas de estas destrezas de parte del equipo directivo, sí se están poniendo en práctica, originando una relación significativa entre la interacción que promueve la dirección y la actitud positiva de los docentes hacia esta forma de socialización.

En resumen, podemos señalar que la percepción de nuestros docentes hacia las relaciones sociales con el equipo directivo en el 100% de los casos es positiva (45% "buena" y 55% "muy buena"). Dentro de esta dimensión se detectaron algunas ideas

emergentes que refuerzan o matizan las respuestas. Entre las ideas que refuerzan las buenas relaciones con el equipo directivo, se encuentran el buen trato, la preocupación, las ganas, el apoyo, la involucración, la resolución de problemas. Entre las ideas que matizan las buenas relaciones se encuentran la necesidad de más apoyo, la poca experiencia del equipo directivo y problemas con las normas impuestas desde la dirección.

En términos comparativos, se aprecia que la valoración hacia los directivos es mayor que la relación hacia los padres o tutores y manifiestan mayor cantidad de cualidades positivas hacia el equipo directivo que hacia los padres, aunque también se expresan matices negativos de "mayor calibre" al referirse al equipo directivo, antes que a los padres.

Esta síntesis se puede ver reflejada en la siguiente figura N° 40:

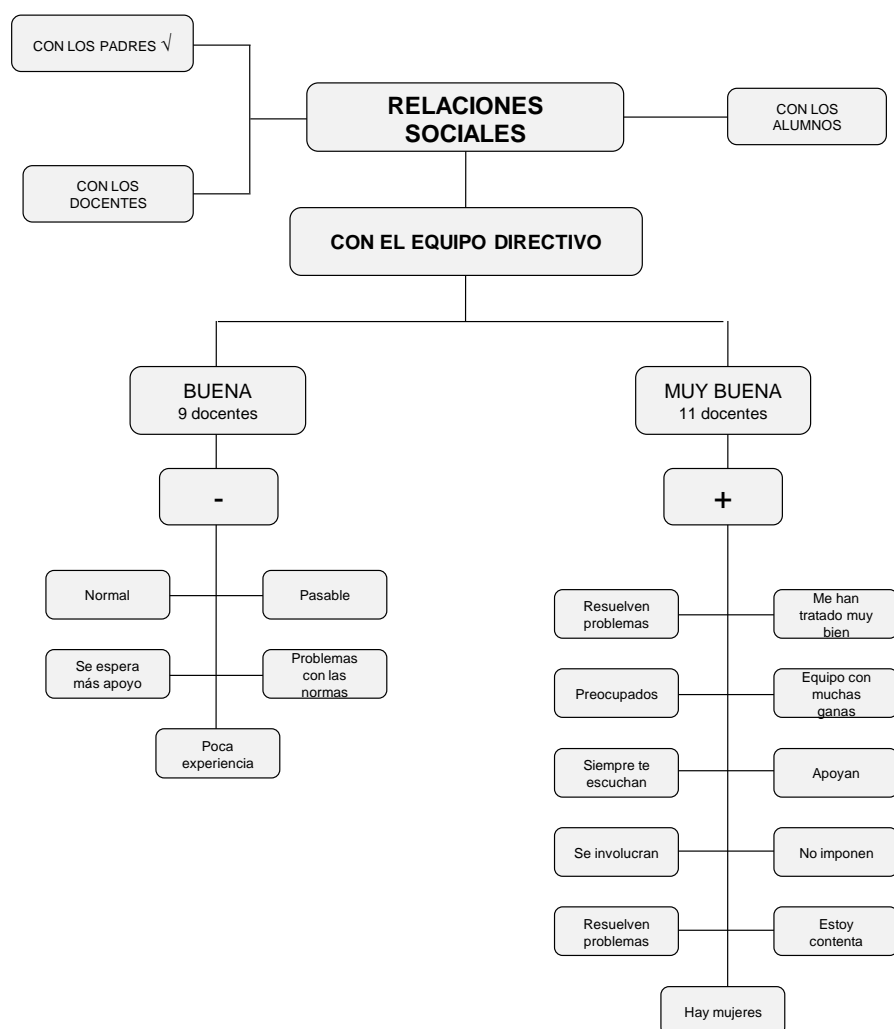


Figura N° 40: Ideas emergentes de la subcategoría "Relaciones sociales con el equipo directivo"

4.2.2.1.3. Subcategoría: Relaciones sociales con los docentes

Siguiendo con la estructura de análisis de las subcategorías anteriores, determinamos a continuación el nivel de relaciones percibidas entre los propios docentes. Este ámbito fue respondido por el 100% de los profesores, donde todos consideran que su relación con sus compañeros es "buena" o "muy buena". No detectamos casos de profesores cuya relación social con los docentes sea negativa.

La polaridad "buena"/"muy buena" en la socialización entre los propios docentes se puede observar en el siguiente gráfico N° 35:

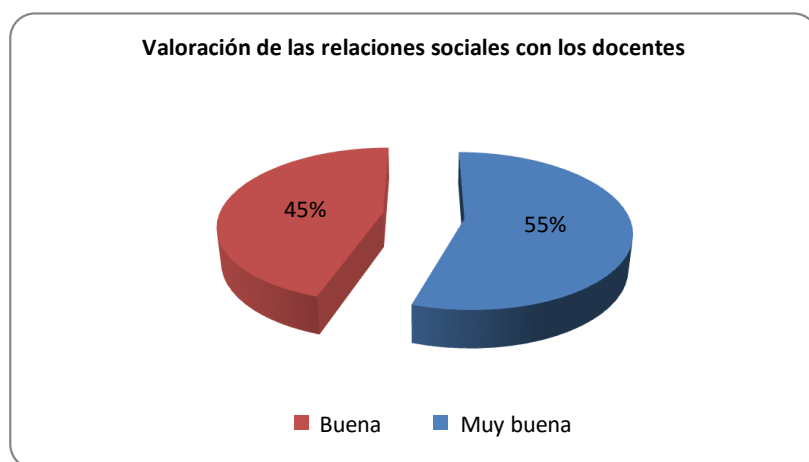


Gráfico N° 35: Valoración de las relaciones sociales de los profesores entrevistados con otros docentes

Al igual que en la subcategoría anterior (relación con el equipo directivo), observamos que el 55% de los profesores califica su relación con los profesores como "muy buena", y un 45%, como "buena".

Las ideas complementarias que manifiestan los profesores y que refuerzan o matizan las buenas relaciones sociales con los profesores, en general, no tienen una frecuencia relevante, aunque emergieron muchas más ideas que en la subcategoría "relaciones sociales con los padres" y tantas como en la subcategoría "relaciones sociales con el equipo directivo". Respecto a las ideas que refuerzan la calificación de "muy buena" se encuentran las siguientes:

- Me han tratado muy bien (S1).
- Son preocupados (S1).
- Son encantadores (S5).
- Te ayudan (S5, S11).

- Son agradecidos (S6).
- Reconocen el trabajo (S6).
- Contenta con todos (S16).
- Algunos son amigos (S19).
- Hay consenso y coordinación (S19).

Notamos aquí que existe una serie de ideas que detallan el buen nivel de relaciones interpersonales con los compañeros de trabajo. La socialización se lleva a cabo a partir de las buenas opiniones respecto de sus colegas, quienes han demostrado ser preocupados, encantadores y agradecidos. El trato correcto, la coordinación, el consenso y la ayuda que prestan cuando alguien lo requiere, suelen reafirmar episodios sociales positivos con los profesores, donde un docente también reconoció tener un buen grado de satisfacción personal ("estoy contenta con todos", S16).

Ello permite pensar que existen razones más que suficientes para confirmar que las relaciones sociales con los docentes son las adecuadas, sobre todo cuando se percibe una interacción fluida, basada en el trato correcto, incluso llegando a tener amigos entre sus colegas. Además, se percibe que el "buen trato", la "preocupación" "satisfacción personal positiva" son tres ideas que también emergieron en la relación con los directivos, así como el "agradecimiento" se menciona también en la relación con los padres.

Respecto de las ideas que matizan la relación con los profesores, nos encontramos con las siguientes:

- Menor relación por ser interina (S17).
- Muy bien, pero no con todos (S2, S9, S17, S20).
- Problemas con un docente (S13).
- Muchos palos de compañeros (S15).
- No son amigos (S16).
- Llevarse mal con algunos docentes (S18).

Respecto de los matices de la buena relación, nos encontramos con ideas que develan una relación menos profunda con sus compañeros, dada su condición de interino, lo que le impide fortalecer y profundizar lazos sociales. Así también un grupo importante de docentes manifestó que su "muy buena" relación, solo es apreciable con algunos profesores, dejando abierta la posibilidad de eventuales distancias en las relaciones sociales con otros colegas. También se entiende que la conexión con unos compañeros más que con otros suele ser habitual y normal, sobre todo pensando en el amplio número de docentes que trabajan en el instituto. Estos eventuales distanciamientos se manifiestan en ideas como: "no son mis amigos", "he tenido problemas con un docente", "recibes muchos palos de compañeros" y "me llevo bien con algunos, pero con otros peor", lo que hace pensar que existe un relativo grado de conflictividad notoriamente superior en las relaciones con los padres y directivos.

Si comparamos el nivel de socialización de los docentes con sus colegas, respecto de su relación con los padres y con el equipo directivo, diremos que los profesores sienten una satisfacción similar respecto de la relación con el equipo directivo y una mayor satisfacción en la relación con los profesores, respecto de la relación con los padres. El matiz distintivo de esta subcategoría es que se perciben ideas que develan conflictos importantes entre docentes, sobre todo en S15 que, si bien reconoce que sus relaciones son buenas, reconoció abiertamente tener más problemas con los profesores que con los alumnos.

En lo que se refiere a las relaciones interpersonales entre profesores, diversos estudios en España, Inglaterra, Australia y Estados Unidos hacen notar las buenas relaciones de tipo social y profesional que los docentes encuestados dicen mantener con sus colegas, incluyendo el relacionarse socialmente con ellos fuera de la escuela (Zubieta y Susinos, 1992; Marchesi, 2007; Martín y otros, 2007; Hargreaves y otros, 2007; McKenzie, 2008; Liu & Ramsey, 2008; Holmes, 2014).

En efecto, la amplia investigación llevada a cabo por McKenzie y sus colaboradores en profesores australianos (2008), detectaron que el nivel más alto de satisfacción se

observó en las relaciones laborales de los profesores con sus colegas y sus relaciones de trabajo con los padres y tutores. Así también, Martín y otros (2007) destacan que las respuestas de los docentes de diversos niveles educativos, respecto de las relaciones sociales en el centro, son altamente positivas. El 87,3% se manifiesta satisfecho con las relaciones con sus compañeros, donde apenas existen diferencias entre los profesores de infantil, primaria y secundaria.

No hay duda que las buenas relaciones personales y profesionales entre los profesores tienen influencia positiva en el clima escolar, permitiendo facilitar el logro de los objetivos educacionales. En el informe TALIS (MEC, 2014d), se señala que la mayor parte de los profesores trabaja en centros con una buena relación profesional entre los docentes, donde el 87,7% de los profesores de la OCDE (en España, 87,3%) trabaja en centros con un clima profesional positivo entre el personal docente. Para TALIS, este clima positivo está caracterizado por un conjunto de creencias comunes, respeto de las ideas de los compañeros, una cultura de éxito compartido, alto nivel de cooperación entre el centro y la comunidad local y la habilidad de entablar discusiones abiertas sobre las dificultades.

Para Benito (2006), existe una significativa relación entre el nivel de satisfacción laboral y el nivel de relaciones con los compañeros, es decir, los docentes que están más satisfechos con su trabajo, suelen estar más satisfechos con sus relaciones sociales. En su investigación, la autora señala que el 86,5% de los docentes entrevistados está satisfecho en las relaciones interpersonales con sus compañeros de trabajo, a pesar de los casos de docentes que señalan que no es fácil mantener esas buenas relaciones.

A su vez, Hernández de la Torre y Medina (2014:506) corroboran en su estudio de caso que las relaciones humanas y el ambiente del centro denotan un carácter singular, concibiendo el trabajo de cada profesor en solitario, con un marcado carácter individual y particular propio. El ambiente en el que desarrollan las relaciones interpersonales que establecen ha sido denominado de ambiente poco acogedor y poco comunicativo entre los participantes. Así, para estos autores, es destacable la falta de comunicación entre profesores, y entre profesores y alumnos, lo cual propicia que el centro no se dinamice y

"no se cree un trabajo conjunto, generando estados de tensión cuando existen intentos de puesta en común de los problemas".

Tal como apreciamos en las anteriores subcategorías, el nivel de relación con los docentes no parece ser más profundo que entablar lazos de amistad o trabajar cooperativamente en labores puntuales y, a veces, solo a nivel de departamento de asignatura. Nuestros profesores caracterizaron preferentemente relaciones básicas de socialización y creemos que la omisión de relaciones estratégicas se debe a que existen escasas oportunidades de interacción, toda vez que las nuevas políticas de reajustes han mermado la posibilidad de desarrollar actividades extraescolares o proyectos de intervención que permitían un trabajo colaborativo y transversal. En esta línea, en TALIS (MEC, 2014d) también se comprueba la dificultad de los docentes para participar en actividades de colaboración profesional, como la observación de clases de otros compañeros o actividades conjuntas de colaboración.

No debemos olvidar también que la visión personal de los docentes acerca de los mismos docentes posee una tendencia de valoración negativa, donde las principales críticas estaban referidas a la actitud negativa al cambio, el miedo a la autonomía y la poca autocrítica, además de atribuir al problema generacional la causa de que los docentes se vuelvan menos maleables, más rígidos, más cansados y con menos empatía. Estos factores también pueden contribuir al individualismo y a la escasa participación de los profesores.

Sin embargo, para López (2005), una de las conclusiones básicas de su trabajo de campo acerca de la regulaciones en la interacción laboral del profesorado, se refiere al hecho de que las prácticas colaborativas del docente se basan en el interés de los profesores por conseguir finalidades compartidas que ellos mismos se han planteado o han asumido. A partir de este interés, los docentes deciden el contenido sobre cómo colaborar y los grupos y momentos en los que trabajar conjuntamente. Otro grupo de conclusiones remite a que, en ocasiones, los intentos de colaborar se ven condicionados por determinados elementos presentes en la estructura del puesto de trabajo como las políticas, los discursos, las culturas o las agencias de elaboración del material curricular que convierten dichos intentos en

formas desajustadas de colaboración, como la colegialidad artificial y la balcanización, que no promueven el desarrollo profesional.

Zabalza y Zabalza (2001) nos hablan de una ética comunitaria que libere al docente de su individualismo y de la soledad en su trabajo, advirtiéndole que los centros educativos son comunidades de aprendizaje donde las relaciones humanas, especialmente con los compañeros de trabajo, son fundamentales para la convivencia y el clima laboral; además puede aportar, entre los mismos docentes, un sentimiento de pertenencia, posibilitar una identidad institucional, una dinámica propia y un sentido conjunto a la acción educativa (Bolívar, 2006).

En resumen, volviendo a las narrativas de los docentes de nuestra investigación, recordamos que la percepción de nuestros docentes hacia las relaciones sociales con profesores en el 100% de los casos es positiva (45% "buena" y 55% "muy buena"). Dentro de esta dimensión se detectaron algunas ideas emergentes que refuerzan o matizan las respuestas. Entre las ideas que refuerzan las buenas relaciones con los docentes, se encuentran el buen trato, la preocupación, la ayuda que ofrecen, el reconocimiento y agradecimiento hacia la labor que realizan, el consenso y la coordinación entre profesores y la amistad que emerge entre algunos compañeros de trabajo. Entre las ideas que matizan las buenas relaciones se descubren las relaciones sociales menos profundas de los interinos, problemas con ciertos docentes, llevarse peor con otros y no considerar amigos a sus colegas, sino compañeros de trabajo.

Además, en términos comparativos, los profesores sienten mayor satisfacción en su relación con los propios docentes que con los padres, y similar grado de satisfacción en comparación con las relaciones con los directivos. También se reconoce que las relaciones con los docentes demuestran situaciones críticas más evidentes que en el resto de relaciones.

Esta síntesis se puede ver reflejada en la siguiente figura N° 41:

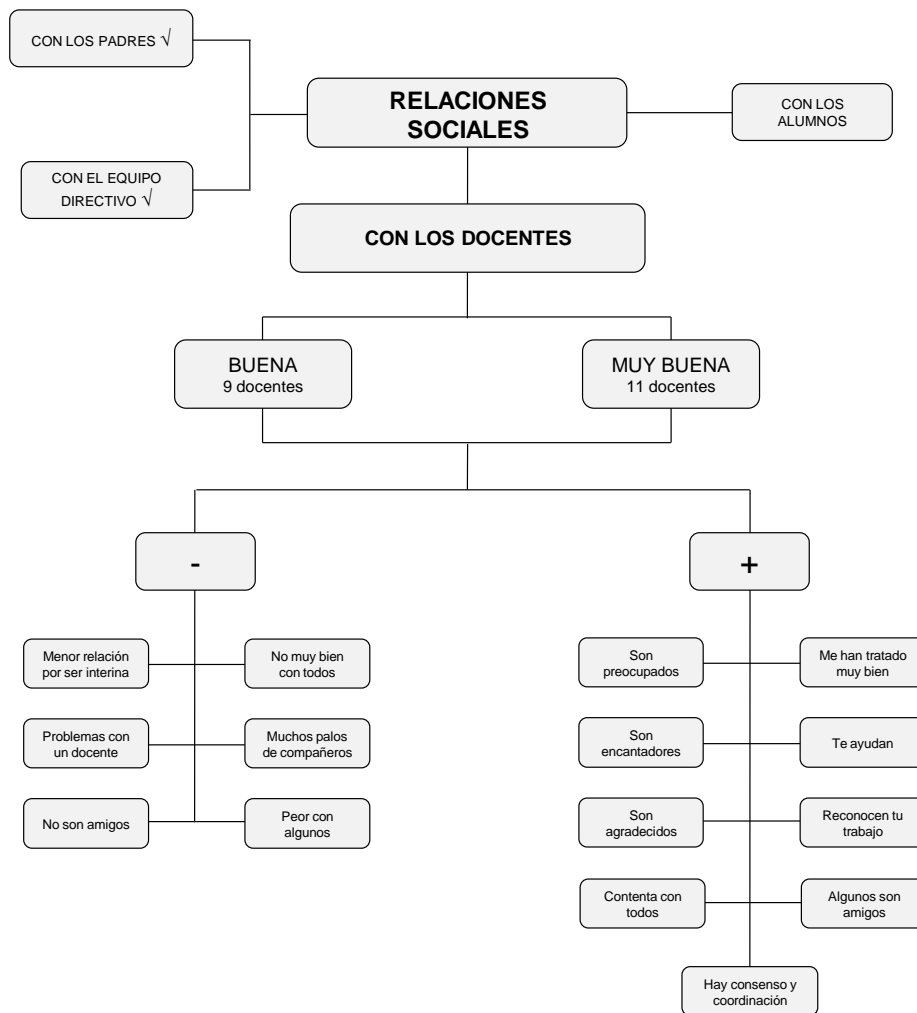


Figura N° 41: Ideas emergentes de la subcategoría "Relaciones sociales con los docentes"

4.2.2.1.4. Subcategoría: Relaciones sociales con los alumnos

Las interacciones que se establecen entre el profesor y el alumno son uno de los aspectos más importantes en el proceso educativo y facilitan o dificultan la eficacia en la labor docente, incluso la valoración de su propia imagen y el rendimiento académico de los estudiantes.

Estas relaciones sociales están ligadas indudablemente a la forma de organización, control, estilo, compromiso y tolerancia que tiene el docente frente al grupo, pero además, a la seguridad y aceptación personal que el profesor tenga de sí mismo y de su profesión.

"La realidad con la que tenemos que contar es [...] que el aula es algo más que un cierto número de alumnos con un profesor, y más que la suma de cada uno de esos elementos. En el aula se forman muy variadas relaciones sociales, y la organización del trabajo dentro de ella puede facilitar o dificultar el desarrollo de esas relaciones [...]. Hay interesantes fenómenos sociales, fenómenos de relación entre los individuos que forman grupos, alianzas, que tienen amistades y enemistades, que se enfrentan entre sí y cooperan [...]" (Delval, 2006:36).

El proceso de socialización con los alumnos ha ido tomando forma desde categorías anteriores, al conocer las ideas que tienen los docentes respecto de los alumnos a nivel genérico y al adentrarnos en las metodologías y estrategias utilizadas por los docentes en la sala de clase. Esta vez nos centramos particularmente en las relaciones sociales propiamente tal, que muchas veces van más allá de una interacción orientada al rendimiento académico.

Esta subcategoría fue respondida por el 100% de los profesores, donde todos consideran que su relación con los alumnos es "buena" o "muy buena". Tampoco, y al igual que en las tres subcategorías anteriores, detectamos casos de profesores cuya relación social con los estudiantes sea negativa.

La polaridad "buena"/"muy buena" en la socialización entre los docentes y los alumnos se puede observar en el siguiente gráfico N° 36:

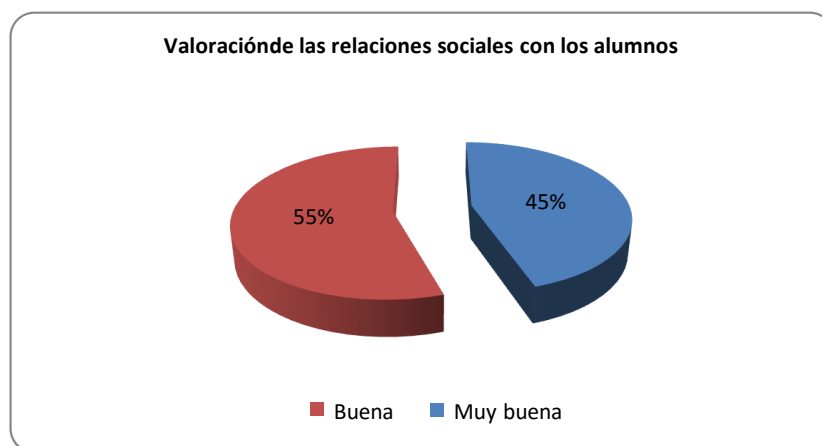


Gráfico Nº 36: Valoración de las relaciones sociales de los profesores entrevistados con los alumnos

Esta valoración de las relaciones con los alumnos, es igual a la que manifiestan tener con los padres. Observamos que el 55% de los profesores califica su relación con los profesores como "buena", y un 45%, como "muy buena".

Las ideas complementarias que manifiestan los profesores y que refuerzan o matizan las buenas relaciones sociales con los alumnos, en general, no tienen una frecuencia relevante, aunque emergieron ideas similares en cuanto a la cantidad, respecto de las anteriores subcategorías. Respecto a las ideas que refuerzan la denominación de "muy buena" relación con los alumnos se encuentran las siguientes:

- Tengo un trato directo con los alumnos (S2).
- Llevo una relación fluida (S11).
- Intento dialogar (S10).
- Son fáciles de llevar (S11).
- Tengo una relación cercana (S18).
- Intento no imponer (S18).
- Evito la frialdad (S18).
- Intento razonar con ellos (S19).
- Se sienten identificados conmigo (S20).

Notamos aquí que existe una serie de ideas que detallan el buen nivel de relaciones interpersonales con los alumnos. La socialización se centra en una interacción de "trato directo" y "fluido", e intentando "razonar" y promover el "diálogo" a través de una "relación cercana". Para algunos docentes es vital la "calidez" en la relación con los estudiantes, así como "evitar las imposiciones" y el "distanciamiento". Para otros docentes, los alumnos son "fáciles de llevar" y en más de un caso, algunos estudiantes se "identifican mucho con el docente" por cuestiones generacionales.

Entre estas ideas positivas, además, encontramos que el docente resalta la importancia del diálogo en su relación con los alumnos, tal como lo señala en su relación con los padres. También los docentes enfatizan que en la relación con los alumnos se debe evitar la imposición de ideas, tal como lo perciben en su relación con los directivos.

Por ello, también se confirma, como en las tres subcategorías anteriores, que las relaciones sociales con los alumnos son adecuadas.

Respecto de las ideas que matizan la relación con los alumnos, nos encontramos con las siguientes:

- Es un tira y afloja (S9).
- Hay que mantener las distancias (S6, S13).
- Problemas puntuales por rendimiento (S6).
- Con algunos alumnos, fatal (S1, S7, S14, S17, S19).

Respecto de los matices de la buena relación, nos encontramos con que la relación satisfactoria con el alumno, contrasta con detalles negativos que igualmente se viven día a día. Se manifiesta que la relación es un permanente "tira y afloja" ("una de cal y otra de arena", S9), lo que revela el carácter dialéctico, contradictorio y dinámico de la comunicación humana. Tal vez por ello, algunos docentes señalan que se deben "mantener las distancias" con los estudiantes y no involucrarse demasiado con ellos. Luego, se aprecian "problemas puntuales" con algún alumno por cuestiones de rendimiento, y

especialmente, varios profesores manifiestan "llevarse mal con algunos alumnos", aspecto que obtiene una frecuencia significativa.

Si comparamos el nivel de socialización de los docentes con los alumnos, respecto de su relación con los padres, con el equipo directivo y con los profesores, diremos que sienten una satisfacción similar respecto de la relación con los padres y una menor satisfacción respecto de la relación con los profesores y con los directivos. Un matiz específico de esta subcategoría, que se observa también en la relación con los docentes, es que se perciben ideas que develan conflictos importantes con algunos alumnos. La diferencia es que el número de docentes que vive estas situaciones problemáticas, es mayor en la relación con los estudiantes.

La buena relación, en general, entre profesor y alumno que se desprende de este análisis coincide con los datos que nos entrega el informe TALIS (MEC, 2014d). En él se señala que la gran mayoría de los profesores declara que la relación alumno-profesor es positiva.

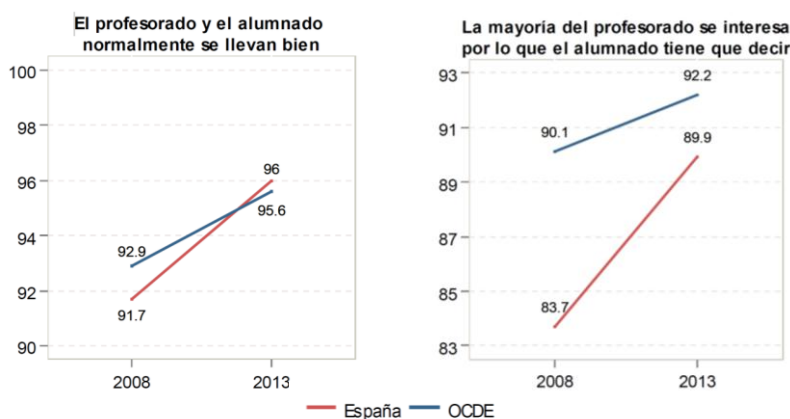


Gráfico N° 37: Valoración de las relaciones sociales de los profesores con los alumnos, según informe TALIS (MEC, 2014d:42)

En el gráfico N° 37, se observa que el conjunto de los países de la OCDE participantes en TALIS 2008 y 2013, presenta una mejora en la percepción de las relaciones sociales profesor-alumno en los centros educativos, sucediendo lo mismo en España.

En esta línea, Benito (2006) concluye que dentro de las interacciones entre el profesor y los demás agentes educativos, la de mayor satisfacción es la relación con el alumno, seguida de la relación con el profesor, con los directivos y finalmente con los padres. Además, destaca que la satisfacción del docente con su trabajo no se ve influida por las relaciones con los alumnos, dado que se demuestra que los docentes insatisfechos con su trabajo dicen mantener, así y todo, una buena relación con los alumnos.

Ya en la década de los ochenta, diversos estudios en España daban cuenta de la dimensión relacional entre profesor y alumno. Martínez (1984) concluía que la relación profesor-alumno era considerada por los docentes entrevistados como atractiva, autorrealizadora, aunque deteriorada y poco libre. Ese mismo año, el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 1984) realizaba una encuesta a más de tres mil docentes, donde el 83% de los profesores de secundaria se declaró "muy o bastante satisfecho" en las relaciones con los alumnos. Esta perspectiva positiva en las percepciones de la relación profesor-alumno se mantiene en diversas investigaciones posteriores.

Zubieta y Susinos (1992) concluyeron, en un estudio de más de mil profesores de Cantabria, que uno de los elementos que más influyen en la satisfacción del profesorado es la relación que mantienen con los alumnos. Al respecto, advierten que sería una ilusión pensar que los docentes no tienen problemas con los alumnos, al contrario, los tienen y los viven con mucha intensidad, aunque las relaciones afectivas parecen ser una poderosa herramienta de socialización.

Santos y otros (2008) confirman el buen nivel de convivencia entre profesores y alumnos, mientras que Martín y otros (2007) demuestran el alto grado de satisfacción en las relaciones sociales de docentes y estudiantes. En este último estudio, el 85,6% opina que son satisfactorias, aunque los maestros de educación infantil y primaria se manifiestan algo

más satisfechos, también los profesores de secundaria consideran que las relaciones con sus alumnos son buenas, donde sólo el 4,2% está insatisfecho¹⁵⁰.

Como vemos, la percepción general de relaciones sociales armónicas y satisfactorias entre profesores y alumnos reflejada en estas investigaciones, se comparte con las percepciones de nuestros docentes, las cuales tienen como base, las creencias e ideas expresadas en la subcategoría que revela la visión que tiene del alumno. Recordemos que el 85% de los docentes aportó ideas positivas, como la motivación, el reconocimiento, la participación, la tolerancia o el afecto, que, sin duda, constituyen el fundamento para apreciar que la relaciones interpersonales con los alumnos sea la adecuada.

En la línea crítica de la relación podemos señalar a Vera (1988) quien detectó, en su estudio con profesores principiantes, que los principales problemas con los que se encontraban al llegar al aula, estaban asociados con la relación hacia los alumnos y, en concreto, por problemas de disciplina con "determinados" alumnos. Así también, González y Lobato (1988) detectaron que las relaciones con los alumnos constituían uno de los factores de tensión más importante para los profesores. Décadas más tarde, Fabres (2005) detectaría miedo en la relación profesores y alumnos chilenos, mientras que Klein (2011) observaría múltiples tensiones entre la relación de profesores y alumnos uruguayos.

Por su parte, Gómez y otros (2007) detectan apatía, desmotivación y disrupción en la relación profesor-alumno. Sin embargo, en general, los profesores perciben sus relaciones con los alumnos como normales e interpretan la conflictividad como manifestaciones puntuales que obedecen más bien a la conformación psicológica del agresor y a sus dificultades de inserción. De este modo, minimizan la relevancia de conflictividad en dichas relaciones, otorgando mayor importancia a los problemas derivados de la convivencia entre alumnos. Y agregan que la mayoría del profesorado no siente su relación con los estudiantes como problemática (tal como lo comprobamos en

¹⁵⁰ Otra conclusión interesante de este estudio es que los alumnos también perciben las relaciones como positivas, aunque son más críticos al respecto. El 56,3% está satisfecho frente al 15,4% que no lo está. Esto manifiesta que la percepción que tienen los alumnos de sus relaciones con los profesores, no se ajusta totalmente a la que manifiestan los profesores de sus relaciones con los estudiantes.

nuestra investigación); y cuando emerge la conflictividad, ésta se suele vincular con problemas de indisciplina en el aula y de falta de respeto a la figura del profesor, siendo sus manifestaciones más frecuentes la desobediencia y las agresiones verbales.

En un estudio reciente, Hernández de la Torre y Medina (2014) caracterizan las relaciones sociales con los alumnos como poco acogedoras y poco comunicativas lo cual propicia que el centro no se dinamice y no se cree un trabajo conjunto, generando estados de tensión cuando existen intentos de puesta en común de los problemas.

Este aspecto refleja lo que algunos de nuestros docentes señalaron, al identificar casos concretos de alumnos con los que se llevaban "fatal" y donde no sería extraño imaginar relaciones puntuales conflictivas como las descritas por los autores u otras experiencias vinculantes que pueden terminar en una crisis profesional, tal como lo detallamos en la subcategoría "crisis docente" a través de las experiencias de algunos de nuestros entrevistados.

Esto además profundiza, en medio de la percepción general positiva, el recuerdo de los eventos críticos por los que han pasado ciertos docentes en su relación con los alumnos y confirma las ideas negativas que aportó la mayoría de los docentes cuando tuvieron que expresar su visión global de los alumnos, tales como la desmotivación, la falta de normas de convivencia, un mínimo esfuerzo o el bajo rendimiento académico.

Como lo expresan Martín y otros (2007), los problemas de socialización en los centros docentes, especialmente en secundaria, desbordan las posibilidades de los profesores y generan conflictos insuperables. Más bien parece que los problemas se concentran en algunos alumnos y que las posibles tensiones con ellos no se extienden al conjunto del alumnado.

En resumen, recordamos que la percepción de nuestros docentes hacia las relaciones sociales con los alumnos en el 100% de los casos es positiva (55% "buena" y 45% "muy buena"). Dentro de esta dimensión se detectaron algunas ideas emergentes que refuerzan o

matizan las respuestas positivas. Entre las ideas que refuerzan las buenas relaciones con los alumnos, se encuentran el trato directo, una relación fluida y cercana, sin imposiciones ni frialdades, e intentando dialogar y razonar con ellos. En algunos casos, la relación se aprecia como cercana, dando identificación generacional entre docentes y alumnos que, en algunos casos, constituye una ventaja en la interacción con los estudiantes. Entre las ideas que matizan las buenas relaciones, se advierte un tira y afloja como estrategia para mantener el equilibrio en la interacción, saber mantener las distancias con los alumnos; y los casos significativos de docentes que expresaron tener o haber tenido problemas serios con ciertos alumnos.

En términos comparativos, apreciamos que el nivel de relaciones sociales profesor-alumno es igual al nivel observado en la relación profesor-padres, y ligeramente inferior a la relación profesor-profesor y profesor-directivos, lo que demuestra mayor satisfacción en las relaciones con los compañeros de profesión (docentes y directivos) que con los agentes externos, como alumnos y padres. También se evidencia, así como en las relaciones con los docentes, la aparición de incidentes críticos evidentes en la interacción con los alumnos. Por último, se observa que la relación basada en el diálogo es común en la interacción con los padres y con los alumnos; mientras que la relación basada en la no imposición es reiterativa en sus relaciones con los directivos y los alumnos.

Esta síntesis se puede ver reflejada en la siguiente figura N° 42:

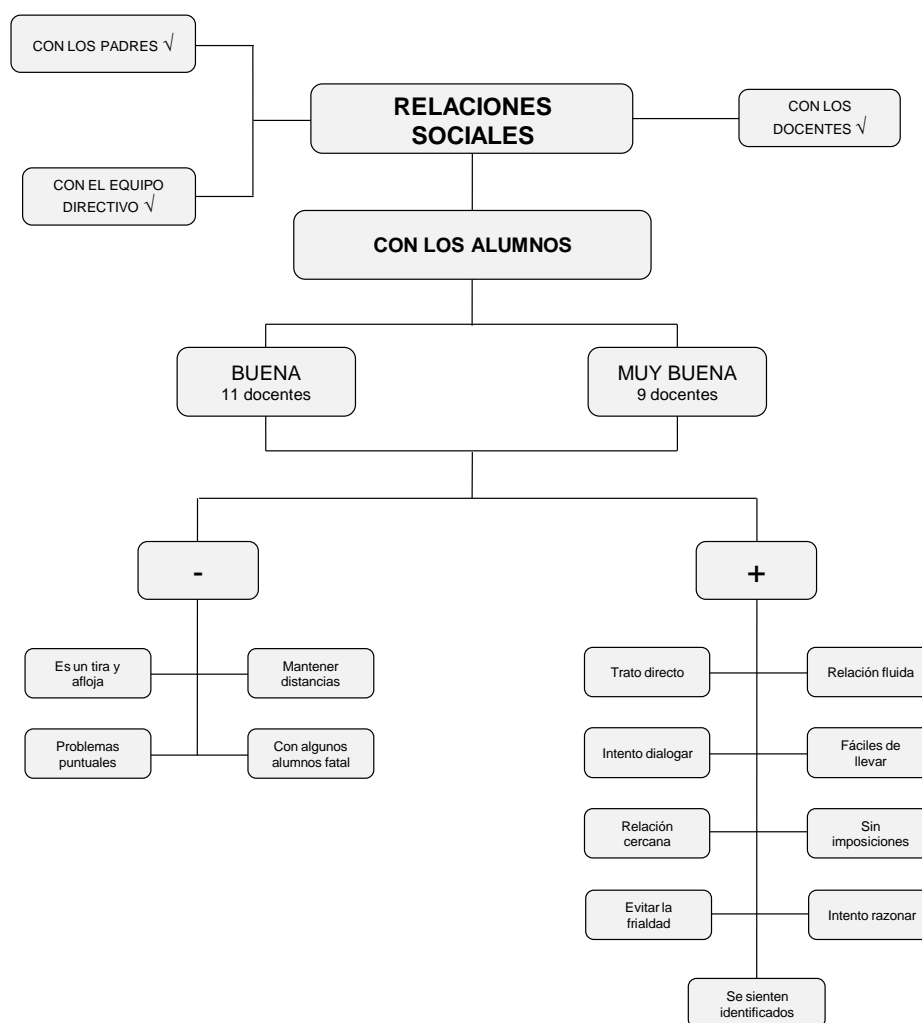


Figura N° 42: Ideas emergentes de la subcategoría "Relaciones sociales con los alumnos"

a. Análisis comparativo entre las relaciones del profesor-padres, profesor-equipo directivo, profesor-profesor y profesor-alumnos

Para finalizar el análisis de la primera categoría intersubjetiva "relaciones sociales", mostramos un cuadro resumen (tabla N° 9) con las ideas emergentes de las cuatro subcategorías analizadas.

**Cuadro comparativo de las relaciones sociales del profesor con los padres,
con el equipo directivo, con los docentes y con los alumnos**

| PROFESOR-PADRES | | % | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 | S8 | S9 | S10 | S11 | S12 | S13 | S14 | S15 | S16 | S17 | S18 | S19 | S20 | Frec. 120 | |
|-----------------|------------------------------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|---|
| ● | Muy buena | 45% | S1 | | | S4 | S5 | | | | | S10 | S11 | S12 | | S13 | S14 | S15 | S16 | | | | 9 | |
| | Buena | 55% | | S2 | S3 | | | S6 | S7 | S8 | S9 | | S11 | S12 | S13 | S14 | S15 | S16 | S17 | S18 | S19 | S20 | 11 | |
| ▲ | Padres agradecen | 10% | S1 | | | | | S6 | | | | | | | | S13 | S14 | | | S17 | S18 | S19 | S20 | 2 |
| | Diálogo relajado | 5% | | | S3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Vienen cuando se les cita | 15% | | | | | S5 | S6 | | | | | | | | | | | | | | S20 | 3 | |
| | Disposición a solucionar problemas | 5% | | | | | | | | S8 | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Transmito mucha información | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S19 | | | 1 |
| ■ | Relación más lejana | 20% | | S2 | | | | S5 | | | S9 | | S11 | S12 | | | | | | | S18 | | | 4 |
| | Algunos no vienen | 10% | | | | | | S5 | | | | | | | | | | | | S18 | | | | 2 |
| | Con algunos no me llevo bien | 5% | | | | | | | S7 | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Mal | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| | Muy mal | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| PROFESOR-DIRECTIVOS | | % | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 | S8 | S9 | S10 | S11 | S12 | S13 | S14 | S15 | S16 | S17 | S18 | S19 | S20 | Frec. 120 | |
|---------------------|-----------------------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|----|
| ● | Muy buena | 55% | S1 | | | | S5 | S6 | S7 | S8 | S9 | | S10 <td>S11</td> <td>S12</td> <td>S13</td> <td></td> <td>S14</td> <td>S15</td> <td>S16</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>11</td> | S11 | S12 | S13 | | S14 | S15 | S16 | | | | 11 |
| | Buena | 45% | | S2 | S3 | S4 | | | | | | S10 | | S11 | S12 | S13 | S14 | S15 | S16 | S17 | S18 | S19 | S20 | 9 |
| ▲ | Me han tratado muy bien | 5% | S1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Son preocupados | 5% | S1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Tienen muchas ganas | 5% | | | | | | | | S8 | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Siempre te escuchan | 5% | | | | | S5 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Te apoyan | 5% | | | | | | | | | | | | | S13 | | | | | | | | | 1 |
| | Se involucran | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | S18 | | | | 1 |
| | No imponen | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | S18 | | | | 1 |
| | Resuelven problemas | 10% | | | | | | | S7 | | | | | S11 | | | | | | | | | | 2 |
| | Estoy contenta | 5% | | | | | | S6 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Hay mujeres | 5% | | | | | | | | S8 | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| ■ | Normal | 5% | | | | S4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Pasable | 5% | | | S3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Se espera más apoyo | 5% | | S2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Algunos problemas de normas | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | S15 | | | | | | 1 |
| | Tienen poca experiencia | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S19 | | | 1 |
| Mal | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Muy mal | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |

| PROFESOR-PROFESOR | | % | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 | S8 | S9 | S10 | S11 | S12 | S13 | S14 | S15 | S16 | S17 | S18 | S19 | S20 | Frec. 120 | | |
|-------------------|-----------------------------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|-----|----|
| ● | Muy buena | 55% | S1 | | | | S5 | S6 | S7 | S8 | S9 | | S10 <td>S11</td> <td>S12</td> <td>S13</td> <td></td> <td>S14</td> <td>S15</td> <td>S16</td> <td>S17</td> <td>S18</td> <td>S19</td> <td>S20</td> <td>11</td> | S11 | S12 | S13 | | S14 | S15 | S16 | S17 | S18 | S19 | S20 | 11 |
| | Buena | 45% | | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 | S8 | S9 | | S10 | | S12 | S13 | | S14 | S15 | S16 | S17 | S18 | S19 | S20 | 9 |
| ▲ | Me han tratado muy bien | 5% | S1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| | Son preocupados | 10% | S1 | | | | | | | | | | | S11 | | | | | | | | | | 2 | |
| | Son encantadores | 5% | | | | | S5 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| | Te ayudan | 10% | | | | | S5 | | | | | | | S11 | | | | | | | | | | 2 | |
| | Son agradecidos | 5% | | | | | | S6 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| | Reconocen el trabajo | 5% | | | | | | S6 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| | Contenta con todos | 5% | | | | | | S6 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| | Algunos son amigos | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S18 | | | 1 | |
| | Consenso Coordinación | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S18 | | | 1 | |
| | Menor relación como interna | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | S17 | | | | 1 | |
| ■ | No con todos me llevo bien | 20% | | S2 | | | | | | | S9 | | | | | | | | | S17 | | | S20 | 4 | |
| | Problema con un docente | 5% | | | | | | | | | | | | | | S13 | | | | | | | | 1 | |
| | Muchos pases de compañeros | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | S16 | | | | | | 1 | |
| | No son amigos | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | S16 | | | | | 1 | |
| | Peor con algunos | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S18 | | | 1 | |
| Mal | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | |
| Muy mal | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 | |

| PROFESOR-ALUMNO | | % | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 | S8 | S9 | S10 | S11 | S12 | S13 | S14 | S15 | S16 | S17 | S18 | S19 | S20 | Frec. 120 | |
|-----------------|-------------------------------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------|---|
| ● | Muy buena | 45% | S1 | | | | S5 | S6 | S7 | S8 | S9 | | S11 | S12 | S13 | S14 | S15 | S16 | S17 | S18 | S19 | S20 | 9 | |
| | Buena | 55% | | S2 | | | | | | S7 | S8 | S9 | S10 | | S13 | S14 | S15 | S16 | S17 | S18 | S19 | S20 | 11 | |
| ▲ | Trato directo | 5% | | S2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Relación fluida | 5% | | | | | | | | | | | | S11 | | | | | | | | | | 1 |
| | Intento dialogar | 5% | | | | | | | | | | S10 | | | | | | | | | | | | 1 |
| | Fáciles de llevar | 5% | | | | | | | | | | | | S11 | | | | | | | | | | 1 |
| | Relación cercana | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S18 | | | 1 |
| | Sin imposiciones | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S18 | | | 1 |
| | Evitar frialdad | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S18 | | | 1 |
| | Intento razonar | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S19 | | 1 |
| | Se sienten identificados | 5% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | S20 | 1 |
| | Tira y afloja | 5% | | | | | | | | | S9 | | | | | | | | | | | | | 1 |
| ■ | Mantener distancias | 10% | | | | | | S6 | | | | | | | S13 | | | | | | | | | 2 |
| | Problemas puntuales por rendimiento | 5% | | | | | | S6 | | | | | | | | S14 | | | | | | | | 1 |
| | Con algunos alumnos fatal | 25% | S1 | | | | | | S7 | | | | | | | | S14 | | | S17 | | S18 | | 5 |
| | Mal | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Muy mal | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |

● Percepción general POSITIVA (buena o muy buena) de los docentes
▲ Ideas que REFUERZAN la percepción positiva de los docentes
● Percepción general NEGATIVA (mala o muy mala) de los docentes
■ Ideas que MATIZAN la percepción positiva de los docentes

* Las ideas más recurrentes que refuerzan o matizan las relaciones sociales se encuentran en negrita

Tabla Nº 9: Tabla comparativa de las cuatro subcategorías pertenecientes a la categoría interpersonal "Relaciones sociales"

En la tabla Nº 9, podemos apreciar en su conjunto el despliegue de las ideas emergentes de las relaciones sociales mantenidas por el docente en el centro. Esta tabla

expone las ideas expuestas por cada docente (S1-S20), donde se describe rasgos particulares de cada relación.

i. Relación buena y muy buena

Un primer grupo de ideas presenta la valoración de los veinte docentes en su relación con cada agente educativo, a partir de la polaridad emergente "buena" y "muy buena" (●). Ante esto, se aprecia en todos los grupos la valoración positiva de los profesores hacia sus relaciones sociales donde se reparte casi equitativamente la valoración entre las dos polaridades. No existen valoraciones generales negativas en ningún docente ("mala" y "muy mala") ni en los cuatro tipos de relaciones.

Frente a esto, se puede añadir que los profesores sienten una satisfacción similar en las relaciones con los directivos y con los profesores (55% muy buena y 45% buena); mientras que las relaciones con los padres y alumnos son similares entre sí, aunque levemente inferiores (45% muy buena y 55% buena). Por ello, se entiende que los docentes sienten mayor satisfacción en su relación con el equipo directivo y con los profesores respecto de la relación con los padres y alumnos.

Así, hemos de considerar que algunos docentes que valoraron la relación con algún agente como de "muy buena", también manifestaron matices negativos, equilibrando así una percepción positiva con otra idealista de la relación.

ii. Ideas reforzadoras de las relaciones sociales positivas

Además, apreciamos un listado de ideas que refuerzan (▲) la valoración positiva de sus relaciones con los cuatro agentes educativos (destacadas en negrita). Aquí se observa que las ideas reforzadoras son similares en todas las relaciones en cuanto a cantidad,

aunque se percibe una menor exposición de ideas en la relación con los padres, debido a que se trata de una relación discontinua en el tiempo y con menor grado de interacción.

Las ideas reforzadoras con mayor frecuencia en la relación con los padres son del tipo "vienen cuando se les cita" y "los padres agradecen", lo que indica, por un lado, cierto grado de responsabilidad de parte de los padres al asistir al centro cuando lo requiere el profesor tutor y, por otro lado, una demostración de agradecimiento de parte de los padres, lo que contrasta con la idea general del escaso reconocimiento hacia los docentes.

La idea reforzadora con mayor frecuencia en la relación con el equipo directivo es "resolver problemas", demostrando la capacidad de los directivos de superar los inconvenientes propios del centro.

Las ideas reforzadoras con mayor frecuencia en la relación con los profesores son "te ayudan" y "son preocupados", lo que permite rescatar relaciones humanas cercanas que hacen sentirse al profesor apoyado en diversas circunstancias.

Finalmente, a pesar de que las ideas reforzadoras son variadas en la relación con los alumnos, no se perciben frecuencias relevantes, aunque se mencionan ideas que caracterizan la relación con el alumnado como fluida, cercana y basada en el diálogo.

Se ha detectado, además, que la relación basada en el "diálogo" es común en la interacción con los padres y con los alumnos, tal vez por tratarse de relaciones en las que la satisfacción es levemente inferior; mientras que la relación basada en la "no imposición" es reiterativa en sus relaciones con los directivos y con los alumnos, donde es evidente que en este tipo de interacciones, la dimensión jerárquica adquiere un valor estratégico.

iii. Ideas matizadoras de las relaciones sociales positivas

También podemos apreciar un listado de ideas que matizan (●) la valoración positiva de sus relaciones con los cuatro agentes educativos (destacadas en negrita). Se observa que las ideas que relativizan las buenas relaciones son menores en la relación con las familias que en el resto de interacciones humanas. En las otras relaciones hay similitudes en cuanto a la cantidad de ideas, siendo la relación con los alumnos, menor entre estas tres. Sin embargo, se aprecia que en la relación con los alumnos se presentan menos ideas pero mayores frecuencias. Es decir, relativizan menos, pero los incidentes críticos con los alumnos parecen ser más comunes entre los docentes y más intensos en su relación con los alumnos.

La idea matizadora con mayor frecuencia en la relación con los padres es "algunos padres no vienen", lo que muestra que, si bien un gran número de padres lo hace, no todos los padres participan responsablemente en las citas con el profesor.

Las ideas matizadoras en la relación con el equipo directivo no suelen tener una frecuencia significativa, aunque mencionan ideas como "se espera más apoyo" o "tienen poca experiencia", revelando que no todos los docentes ven cumplidas sus expectativas en las necesidades que requieren, tal vez, por la inexperiencia de sus directivos.

La idea matizadora con mayor frecuencia en la relación con los profesores es "no con todos me llevo bien", lo que sugiere que las relaciones interpersonales con los propios compañeros de trabajo no son homogéneas, evidenciando problemas concretos de convivencia.

Finalmente, y a pesar de que las ideas matizadoras son menores, aquí se percibe, como decíamos, la mayor frecuencia: "con algunos alumnos me llevo fatal", lo que indica problemas serios de relación con algunos estudiantes, obligando a algunos docentes a tomar las distancias necesarias, que pueden incluso conducir a estados permanentes de malestar, tal como fue mostrado en la subcategoría "crisis docente".

Para concluir, y según un análisis comparativo de las respuestas de los docentes, según la frecuencia en la satisfacción general de las relaciones (buena o muy buena), junto con el detalle para cada ámbito, se puede observar en la siguiente tabla N° 10:

Valoración de los docentes de las relaciones sociales según frecuencias en cada tipo de relación

| Sujetos | N° sujetos | Valoraciones | N° sujetos | Con padres | Con directivos | Con profesores | Con alumnos |
|-------------------------|------------|--------------|------------|------------|----------------|----------------|-------------|
| S14, S17, S18, S19, S20 | 5 | 4B / 0MB | 5 | B | B | B | B |
| S3 | 1 | 3B / 1MB | 2 | B | B | B | MB |
| S10 | 1 | | | MB | B | B | B |
| S2 | 1 | 2B / 2MB | 5 | B | B | MB | MB |
| S7, S9, S13 | 3 | | | B | MB | MB | B |
| S16 | 1 | | | MB | MB | B | B |
| S15 | 1 | 1B / 3MB | 4 | MB | MB | B | MB |
| S8 | 1 | | | MB | MB | MB | B |
| S6 | 1 | | | B | MB | MB | MB |
| S4 | 1 | | | MB | B | MB | MB |
| S1, S5, S11, S12 | 4 | 0B / 4MB | 4 | MB | MB | MB | MB |
| Total sujetos | 20 | | 20 | | | | |

Tabla N° 10: Tabla comparativa de las valoraciones realizadas por cada docente en los cuatro tipo de relación

Aquí se aprecia que el 25% de los docentes manifestó que sus relaciones en todos los ámbitos son "buenas", mientras que el 20% se muestra completamente muy conforme en los cuatro tipos de relación, considerando, cada una de ellas, como "muy buena". Así, el 25% de docentes demuestra tener muy buenas relaciones en dos ámbitos y buenas relaciones en otros dos, percibiendo un equilibrio en las ideas y las frecuencias de valoración que le asignan a cada tipo de relación interpersonal.

No hay duda de que, entre las barreras y obstáculos detectados, la importancia de las relaciones sociales es prioritaria. Las entrevistas permiten corroborar que la socialización denota un carácter singular, concibiendo que las relaciones interpersonales que establecen son las adecuadas.

4.2.2.2. Análisis de la categoría: Consideración político-social

Ya decíamos que la configuración de la autoimagen estaba fuertemente influida por la apreciación y la imagen que tienen los otros acerca de uno mismo. El reconocimiento social le da sustento y reafirmación a la configuración identitaria en todos los planos de la vida (Lawn y Ozga, 2004), dada la validez social que necesita el ser humano en su proceso relacional de permanente identificación.

Si la autoimagen constituye la base del proceso biográfico del sujeto, la consideración político-social lo será del proceso relacional e intersubjetivo que experimenta. Ambos aspectos son determinantes en la configuración identitaria del individuo, puesto que se materializa “*en el juego y confrontación entre los proyectos de identidad y las categorizaciones por otros y los reconocimientos sociales*” (Bolívar, 2006:40).

Entonces, en el núcleo de la construcción de la identidad profesional coexisten dos procesos heterogéneos que no siempre están armonizados: el proceso biográfico y el relacional. Dubar (2002) señala que el primero aborda la interiorización activa e incorporación de la identidad por los propios individuos a través de un mecanismo de transacción subjetiva; mientras que el segundo, sustenta la atribución de la identidad por medios de las instituciones (educativas) y los agentes en interacción directa con el sujeto (profesor), mediante una transacción objetiva.

Bolívar (2006), a su vez, sostiene que la identidad que un individuo se otorga (autoidentidad) apela siempre a la que le reconocen los demás (heteroidentidad). En último extremo, la identidad profesional se construye (y vivencia) cotidianamente en ese cruce de miradas entre profesores, padres, alumnado y, en general, por la sociedad.

Por ello, el análisis de esta categoría ("consideración político-social") se ha orientado en relación con dos subcategorías: la percepción que tienen los docentes de su imagen pública, especialmente de agentes educativos como los padres, los alumnos y los

mismos profesores; y las ideas que tienen del reconocimiento social del profesorado como política de Estado. A continuación, mostramos la figura N° 43 que representa la subcategorización de la categoría "consideración político-social".

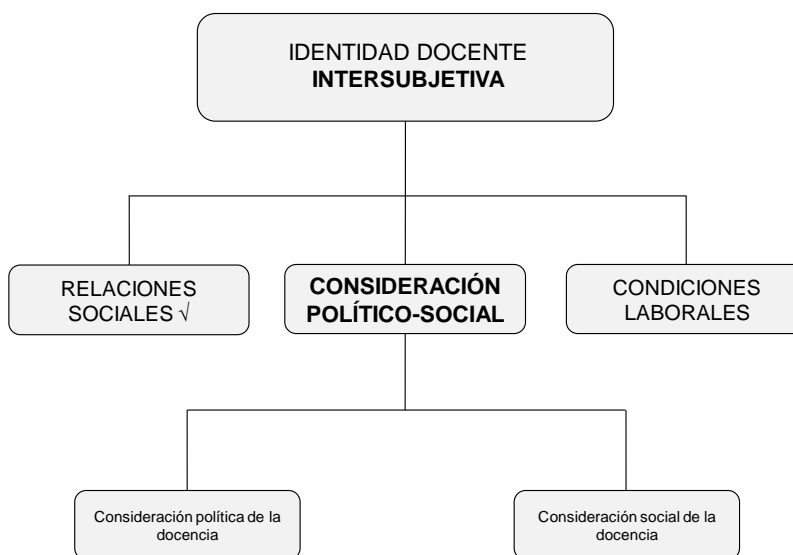


Figura N° 43: Subcategorización de categoría intersubjetiva "Consideración político-social"

4.2.2.2.1. Subcategoría: Consideración política de la docencia

En esta subcategoría analizamos el grado percepción de los profesores, respecto del reconocimiento de la profesión docente desde las políticas del Estado.

En este sentido, observamos que el 100% de la muestra respondió a esta subcategoría. Aquí los resultados son concluyentes, ya que los veinte docentes entrevistados señalan que no existe reconocimiento social de parte del Estado (ver gráfico N° 38).

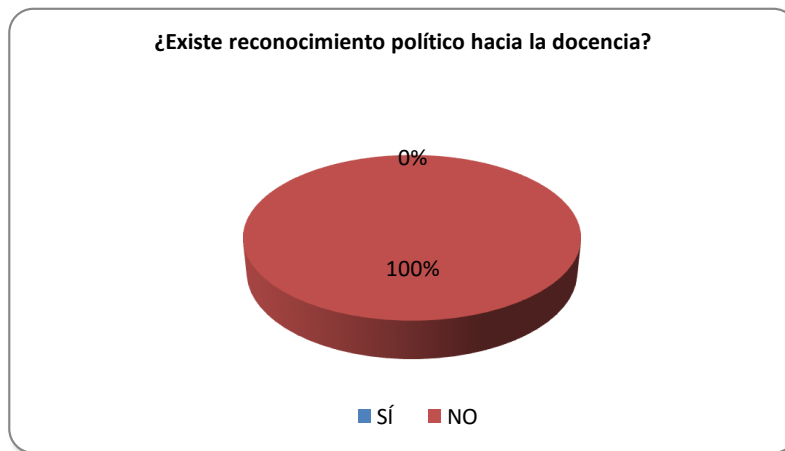


Gráfico N° 38: Respuestas de los docentes ante la consideración política de la docencia

Como se puede observar, existe unanimidad en la percepción negativa de los profesores respecto del reconocimiento de los poderes políticos y públicos hacia la docencia. Las razones que llevan a los docentes a tener dicha visión negativa se reparten en numerosas ideas emergentes que las hemos subcategorizado en cuatro ámbitos correlacionados, a saber: a) la visión que tienen los docentes del Estado; b) la visión que tiene el Estado de los docentes; c) el conjunto de acciones que determina la inexistencia de reconocimiento político; y d) las consecuencias que aprecian los docentes producto de este escenario.

a) Visión de los docentes hacia el Estado

Respecto de la visión que tienen los docentes del Estado se puede observar lo siguiente:

- S6: *"Creo firmemente que en política, referida a la educación, prima más, el 'yo gano'... y 'como yo he ganado, voy a mandar y voy a demostrar que he ganado', antes que mirar por los demás..."*
- S19: *"Lo público en general está desvalorizado por lo que no hay avances a nivel político por mejorar la profesión docente".*

S7: *"Los políticos, los que hacen las leyes, los que establecen los sistemas educativos, no tienen ni idea de lo que es esto, porque ellos no se meten en el aula".*

S1: *"No hay políticas, no se preocupan en nada".*

En los relatos presentados apreciamos que los docentes algo tenían que decir respecto del Estado y más específicamente de los políticos que gobiernan. En el gráfico N° 39 se puede apreciar las frecuencias de las ideas emergentes, que fueron expresadas por el 65% de la muestra, es decir, trece profesores se refirieron a este ámbito:

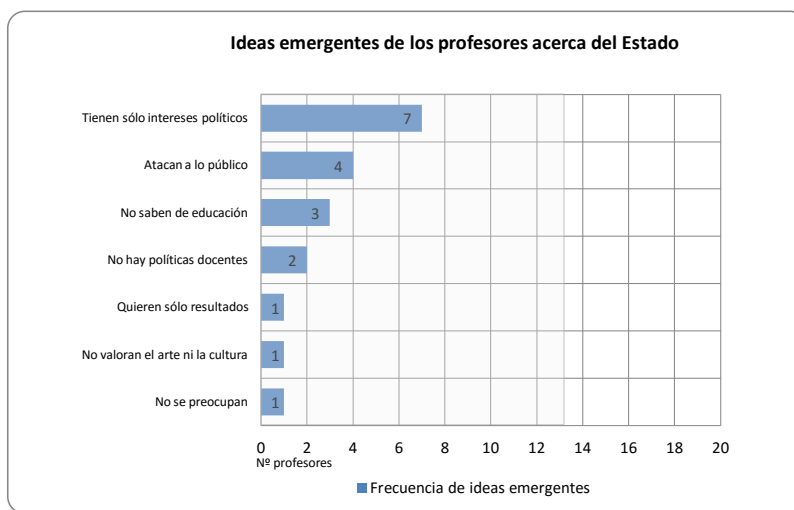


Gráfico N° 39: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca del Estado, en relación con el reconocimiento político

Según podemos observar en el gráfico N° 39, se aprecia una alta recurrencia de la idea de que el Estado actúa solamente con base en "intereses políticos" (54% de los docentes que expresaron ideas en este sentido), especialmente, en educación. Subrayan el hecho de que la educación es un arma para conseguir votos, por lo que debiera estar al margen de la política, evitando cambiar leyes continuamente según el gobierno de turno. Así también se expresa la falta de "grandeza política" de todos los partidos para llevar a cabo un acuerdo nacional.

Una segunda recurrencia significativa da cuenta del "ataque hacia el sector público" (31% de la muestra que se refirió al Estado) por parte del mismo Estado. Esto conlleva, según los docentes, que se contradigan los cimientos de todo lo que signifique un Estado basado en cuestiones básicas de salud y educación. Por ello, existe un afán privatizador de la escuela pública, donde la culpa la tiene presuntamente el sistema neoliberal. Señalan que esta tendencia es un cuestionamiento general a la función pública y del funcionariado, por lo que su desvalorización es evidente.

También destacamos que el 23% de los docentes manifestó que los políticos "no saben de educación". Para los profesores, este desconocimiento es extensivo a los poderes del Estado en general y radica en que nunca han visitado un aula o nunca han realizado clases provocando que las medidas que adoptan no respondan a las problemáticas reales.

Sumado a esto, se proyecta un Estado que "carece de políticas para el profesorado" (15%), que "no se preocupan" por los temas educativos (8%); que "no valoran el arte ni la cultura"¹⁵¹ (8%) y que solo se enfocan en los "resultados" (8%).

En suma, vemos que los testimonios docentes respecto del Estado constituyen una crítica generalizada respecto del rol que deben tomar y de la responsabilidad que deben asumir en relación con la educación y el profesorado.

b) Visión del Estado hacia los docentes

Con menores frecuencias generales (sólo cuatro docentes -el 20% de la muestra- plantearon ideas en este sentido), rescatamos un grupo de ideas emergentes que nos entregan los docentes, respecto de la imagen que tiene el Estado hacia los profesores. Así, se puede observar lo siguiente:

S15: *"Aquí en España nos han hecho ver que somos unos privilegiados".*

¹⁵¹ Algún docente comentó esta idea, dada su especialidad en Arte, y que ha sido testigo de la disminución de horas de su asignatura en el currículum educativo.

S13: "El Estado cree que todo lo que tú hagas está malo".

S12: "Nos están achacando todo el fracaso escolar, toda la problemática de la sociedad, prácticamente nos culpan de todo".

En los relatos apreciamos las creencias de los docentes respecto a la identidad otorgada por las instituciones de gobierno que, a pesar de tener una frecuencia significativamente menor, se trata de una imagen negativa expresada desde los discursos oficiales. Las ideas emergentes se sintetizan en el siguiente gráfico N° 40:



Gráfico N° 40: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de la visión que tiene el Estado del profesorado

Sabemos que esta visión del Estado hacia los profesores, es una percepción del mismo docente acerca de cómo creen que el Estado les ve. Con ello, llama la atención cómo algunos docentes piensan que el Estado les ve como un colectivo privilegiado (20% de los profesores que aportaron ideas en esta dirección) a partir del carácter funcional, del sueldo, de las vacaciones. Además, perciben que su actividad profesional se pone en tela de juicio, culpándoles de problemáticas educativas evidentes (20%), como la deserción escolar. Por ello, no es raro encontrar expresiones como "*estamos en el ojo del huracán*"

(20%) y "*somos el chivo expiatorio*" (20%), que denota un malestar generalizado en muchos docentes, especialmente por el alcance que tiene en la configuración de la identidad docente a partir de la percepción externa. Este hecho puede provocar una fractura en los mecanismos de valoración personal al no estar armonizado con la atribución de identidad externa, como señalaba Dubar (2002).

Dado que el cruce entre la autoidentidad y la heteroidentidad resulta fundamental (Bolívar, 2006), se debe atender a que el Estado rectifique su supuesta visión negativa y la débil valoración que hace de los profesores.

c) Acciones que determinan la ausencia de reconocimiento político

Una vez descritos los aspectos críticos del Estado y la visión que éste tiene de los docentes, a continuación se muestra una serie de acciones concretas ejecutadas por el Estado y expresadas por el 60% de los docentes.

Entre los relatos más significativos encontramos los siguientes:

- S6: *"Tú estás con tu tesis sobre esto y lo primero que haces es venirle a preguntarles a profesores, no te quedas en tu casa y te inventas las respuestas, pues esto es igual, creo que no se está haciendo nada, y que lo que se está haciendo se está haciendo de cara al público y sin preguntarnos".*
- S8: *"El discurso oficial dice que no van a recortar, pero a la hora de la verdad te dicen 'vamos a meter más alumnos por clase', 'hay que dar más horas'..."*
- S14: *"Se necesita un verdadero reconocimiento social que lleva aparejado un compendio de elementos, por ejemplo, la parte más pecuniaria, el dinero que se gana".*

A partir de estos testimonios, se aprecia la sensibilización de los docentes respecto de la consideración política del profesorado a través de actuaciones visibles de parte del Estado que, una vez más, dejan al descubierto la intensidad de algunos relatos junto con sensaciones negativas que nacen del desinterés por tomar en cuenta su opinión, del aumento de la carga de trabajo y del escaso reconocimiento económico. En el siguiente gráfico N°

41, vemos las frecuencias de cada ámbito emergente, así como otras ideas de menor recurrencia asociadas a ciertas circunstancias:

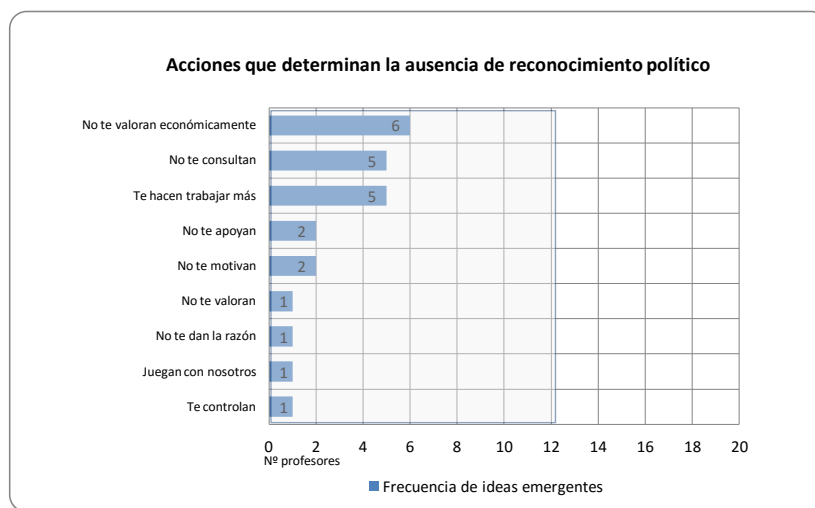


Gráfico Nº 41: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de la acciones que determinan la ausencia de reconocimiento político

La presencia de estas acciones (o no-acciones) confirman el modo en que el Estado genera un contexto poco propicio para el desarrollo profesional docente.

En primer lugar, los profesores reclaman la "escasa valoración económica" de la docencia (50% de los docentes que aportan ideas en este ámbito). Esto pone de manifiesto no solo una necesidad de reconocimiento cualitativa, sino también cuantitativa. Algunos profesores piensan que el Estado les paga en función de lo que la misma sociedad ve, es decir, una infravaloración social ("menosprecio") que se hace evidente en el salario que perciben y en los recortes económicos que han sufrido los últimos años. Otros docentes destacan que los incentivos siempre son necesarios y si no es a través del salario, desearían percibir otro tipo de compensaciones como ayudas, becas o formación.

S1: *"Es que luego un licenciado en derecho o un abogado cobra más que nosotros, somos dentro del gremio los peor pagados. Un policía local cobra lo que yo".*

Esta valoración en el plano económico será profundizada en la siguiente categoría que describe las condiciones laborales de los docentes, especialmente el aspecto salarial.

En segundo lugar, los profesores critican que los políticos, cuando realizan cambios o ponen en marcha reformas, "no les consultan" (42% de los docentes que aportaron ideas en este ámbito). Es decir, el problema radica en que el Estado no tiene en cuenta la voz de los docentes, por lo que algunos profesores creen en la necesidad de contar con figuras docentes para los debates oficiales en los ministerios o universidades, así como figuras en el mismo centro educativo, que estén dando clases y que conozcan la realidad que se vive en los institutos.

Los docentes piensan que una persona que trabaja en una universidad no tiene idea de cómo se trabaja en secundaria, por lo que sus soluciones no se aplican a las verdaderas necesidades. Ante ello, los docentes sienten que están totalmente capacitados para aportar ideas, describir problemáticas, detectar necesidades o buscar soluciones, sin embargo, *"aquí los profesores tienen la sensación de que no pintan nada..."* (S8).

Una tercera idea, que emerge con la misma frecuencia que la anterior (también con el 42% de docentes), es "te hacen trabajar más".

S14: *"El discurso oficial dice que no van a recortar, 'no vamos a hacer nada', pero a la hora de la verdad te dicen vamos a meter más alumnos por clase, hay que dar más horas, pero no se pueden desdoblar los grupos si tienes problemas de comportamiento o disciplina y pides una reducción y te dicen que no, que eso no es significativo, entonces una cosa es el discurso oficial y otra la realidad del aula..."*

En general, los docentes plantean que el aumento de horas, e incluso la ratio de alumnos, es una demostración de las nefastas políticas del Estado, ya que afecta a la calidad del proceso de aprendizaje¹⁵² y pone de relieve la recurrente idea de impotencia al ver que nadie hace nada. La intensificación del trabajo del profesor se manifiesta, según dicen los docentes, además en la carga de trabajo extra que conllevan papeleos y trámites

¹⁵² Este ámbito se verá más adelante en la próxima categoría "condiciones laborales".

burocráticos y es una demostración más de las diferencias entre el discurso oficial y la realidad del aula.

Ya en menores frecuencias, se observan en el gráfico N° 41 ideas relacionadas con "no te apoyan" (17%), "no te motivan" (17%), "no te valoran" (12%), "no te dan la razón" (12%), "juegan con nosotros" (12%) y "te controlan" (12%). Como vemos, un conjunto de acciones u omisiones, que le dan sentido a las sensaciones generales expresadas por los docentes respecto a su reconocimiento de parte del Estado.

d) Consecuencias que genera la ausencia de reconocimiento político

Hasta ahora, al referirnos a la consideración política hacia la docencia, hemos abarcado tres ámbitos causales que definen la postura de los profesores frente a la falta de reconocimiento. En este sentido, las críticas hacia las políticas estatales, la visión distorsionada del Estado hacia los docentes y las actuaciones en contra del profesorado acarrearán consecuencias como las que expresa el 40% del total de la muestra:

S12: *"Estamos sometidos a una campaña de desprestigio tremenda..."*.

S13: *"Ahora mismo las veo fatal [las políticas públicas hacia la docencia], es que están hundiendo al profesorado"*.

S5: *"De parte de la administración, el reconocimiento es escaso o nulo pues yo creo que la administración te desampara"*.

Aquí apreciamos ciertas ideas que dejan en evidencia la falta de consideración política hacia la docencia. Campañas de desprestigio, desamparo o la sensación de hundimiento son algunas de las problemáticas que viven nuestros docentes. En el siguiente gráfico N° 42, se pueden apreciar las frecuencias de las ideas emergentes en este ámbito:



Gráfico N° 42: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de las consecuencias que genera la ausencia de reconocimiento político

En el gráfico N° 42, aunque se observan frecuencias menores en las aportaciones de los docentes, no dejan de mostrar una cantidad significativa de ideas que describen el estado actual de la docencia, desde el punto de vista del reconocimiento político. Como señalábamos, las ideas expuestas reflejan las difíciles circunstancias que debe enfrentar un profesorado que ha perdido importancia, desamparado, mal considerado y desprestigiado, a causa de todo el panorama descrito en los apartados recientes. Llama la atención que estas condiciones, permiten descubrir estados emocionales críticos que podrían afectar no sólo a la configuración identitaria del profesor, sino también a su salud. Sentirse agotado, desbordado, indefenso, frustrado o impotente, son emociones que se originan en las ineficaces políticas públicas hacia la educación y el profesorado, las cuales se pueden apreciar nuevamente en categorías siguientes.

En resumen, recordamos que el 100% de la muestra aportó ideas en esta categoría, en la cual todos los docentes manifestaron que no existe reconocimiento político hacia la docencia. A partir de las ideas emergentes, se detectaron cuatro ámbitos que apuntaban a develar las causas y consecuencias de esta percepción negativa unánime. Ante ello, el 65% de los docentes se orientó hacia "críticas al Estado"; el 20% de la muestra contribuyó a señalar la "visión que el Estado tiene de los docentes"; el 60% de los profesores describió eventos o "acciones ligadas a la ausencia del reconocimiento político"; y el 40% del total de

docentes puso de manifiesto ideas que develan los "efectos originados de la ausencia de consideración política".

Las frecuencias más relevantes para cada ámbito fueron:

a) Estado: "*tienen solo intereses políticos*" (54%); "*atacan a lo público*" (31%); "*no saben de educación*" (23%); y "*no tienen políticas hacia el docente*" (15%).

b) Visión hacia el profesor: "*somos unos privilegiados*"; "*todo lo que hacemos está mal*"; "*nos culpan de todo*"; "*estamos en el ojo del huracán*"; y "*somos el chivo expiatorio*", todos con un 20% de recurrencia.

c) Acciones ligadas a la ausencia de reconocimiento político: "*no te consultan*" (42%); "*te hacen trabajar más*" (42%); "*no te valoran económicamente*" (42%); "*no te apoyan*" (17%); "*no te motivan*" (17%).

d) Consecuencias: "*estamos desamparados*"; "*estamos mal considerados*"; "*vivimos una campaña de desprestigio*"; "*están hundiendo al profesorado*", todos con una frecuencia de un 15% de docentes del total que aportó ideas en este sentido.

Desde los grupos de discusión, la consideración política también fue valorada negativamente por todos los docentes de G1 y G2, y, en especial, por algunos profesores que reconocieron que la principal acción ligada a la ausencia de reconocimiento político es el aspecto económico (G1S4, G2S13, G2S3).

La idea emergente en ambos grupos de discusión y que no se abordó desde las entrevistas es la "autoridad del docente", desde el punto de vista legal. Un docente de cada grupo (G1S4 y G2S16) destacó la importancia de incluir en la LOMCE, el reconocimiento a la condición de autoridad pública de los profesores de los centros educativos públicos, concertados y privados. Esta condición implica que los hechos constatados por los docentes

gozarán de presunción de veracidad en sus declaraciones e informes legales¹⁵³. Ante ello, la mayoría de los docentes de G1 y G2 desconocían esta normativa (ya tipificada en el Código Penal, aunque en Andalucía no es ley autonómica aún) por lo que no aportaron ideas al respecto, si bien demostraron una sorpresa por el alcance de esta nueva normativa. G1S4 de hecho valora positivamente este marco legal, ya que permite denunciar y develar muchos casos que hasta el día de hoy quedaban impunes o que no se resolvían de manera justa. Es evidente que su impacto en el quehacer docente deberá esperar hasta que veamos instalada esta nueva cultura de reconocimiento público hacia la labor docente.

Para finalizar, la figura N° 44 sintetiza esta subcategoría y las secuencias causales analizadas, producto de la falta de consideración política hacia la docencia. En ella se aprecian los cuatro ámbitos emergentes junto con el porcentaje de profesores que aportó ideas en ese ámbito. Además, cada ámbito revela un conjunto de ideas ordenadas según la frecuencia. El porcentaje que acompaña a cada idea refleja aquellos docentes que aportaron una opinión dentro de la submuestra de cada ámbito, incorporando además el grupo de discusión (G1 o G2) que aportó conceptos relacionados.

¹⁵³ El reconocimiento de autoridad pública aparece en la LOMCE y en el Código Penal. Desde las administraciones defienden esta ley ya que pretende fomentar la consideración y el reconocimiento público que les corresponde a los docentes de acuerdo con su importante labor y facilitará que puedan ejercer sus funciones en un clima de orden, disciplina y respeto; como también permitirá que las faltas que se cometan contra los maestros tengan una consideración más grave.

Esta iniciativa legal es, para ANPE (2014), una de las pocas aportaciones positivas de la LOMCE dada la implicación jurídica del reconocimiento de la autoridad pública del profesorado y la valoración como colectivo de funcionarios que han de ser protegidos en atención al cargo o función que desempeñan y que ostentan mando y ejercen jurisdicción propia. De hecho, desde fines de 2008, la Fiscalía General del Estado ha instado a todas las Fiscalías de España a que consideren que los profesores de los centros públicos tienen la condición de autoridad a efectos penales y que cualquier agresión grave contra ellos pueda ser calificada como delito de atentado a la autoridad, tipificado en el Código Penal (fuente: www.anpe.es).

En este sentido, han sido varias las comunidades autónomas que, a través de la promulgación de una ley autonómica, han hecho efectivo esta iniciativa. A fecha de agosto de 2015, en Andalucía, aún no se publica ninguna ley al respecto.

Causalidades en la consideración política de la docencia, desde el punto de vista de los profesores

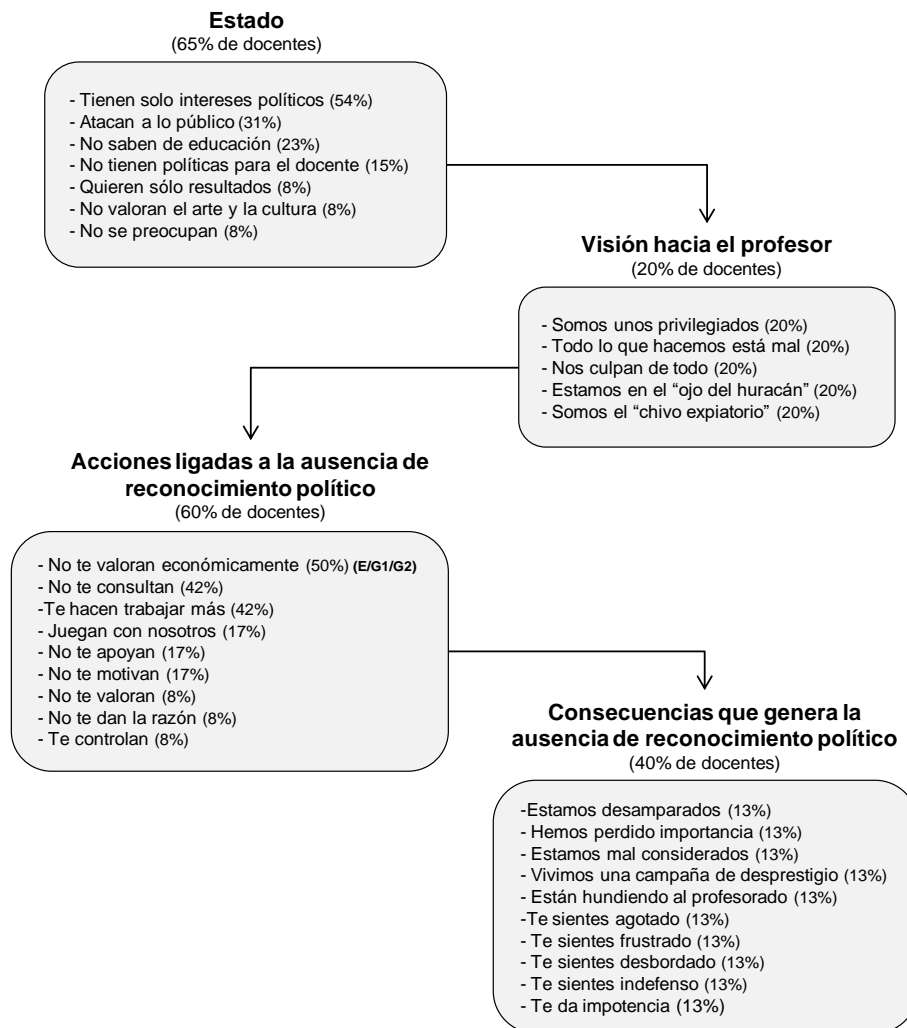


Figura Nº 44: Síntesis de ideas emergentes de la percepción de los profesores, acerca de la consideración política de la docencia

4.2.2.2. Consideración social de la docencia

En esta subcategoría, analizamos la percepción de los profesores respecto del reconocimiento de la profesión docente desde la sociedad.

En este sentido, observamos que el 100% de la muestra respondió a esta subcategoría. Los resultados se pueden apreciar en el siguiente gráfico N° 43.

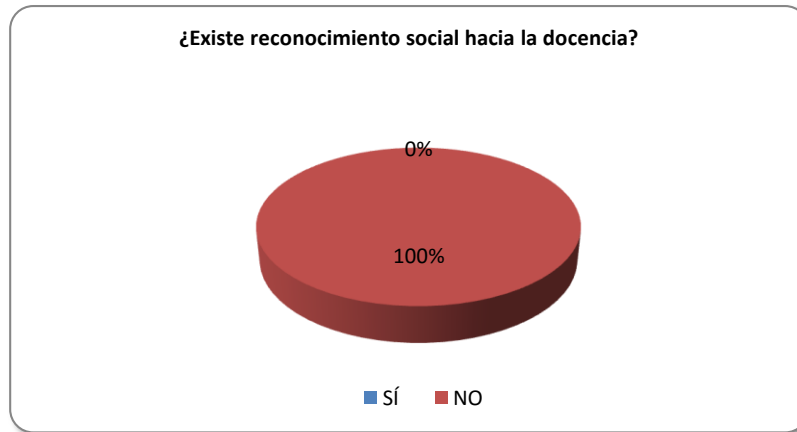


Gráfico N° 43: Respuestas de los docentes ante la consideración social de la docencia

Como se puede observar, el 100% de los profesores considera que la docencia no posee reconocimiento social.

Nuevamente nos encontramos con la unanimidad en la percepción negativa de los profesores, esta vez, respecto del reconocimiento de la sociedad hacia la docencia.

Por otro lado, nos interesa abordar detalladamente la visión negativa expresada, ya que en este sentido, como dijimos, el 100% de la muestra aportó ideas al respecto.

Para dar coherencia al análisis de la presente categoría ("consideración político-social") seguiremos el mismo patrón de análisis que en la subcategoría anterior, permitiendo que las ideas emergentes tengan un sentido de cierta causalidad.

Por ello, las razones que llevan a los docentes a tener una visión negativa del reconocimiento social, se reparten en numerosas ideas emergentes subcategorizadas en los cuatro ámbitos utilizados anteriormente, a saber: i) la visión que tienen los docentes de la sociedad respecto al reconocimiento; ii) la visión que tiene la sociedad hacia los docentes; iii) el conjunto de acciones que determina la inexistencia de reconocimiento social; y iv) las consecuencias que aprecian los docentes producto de este escenario de desvalorización.

a) Visión de los docentes hacia la sociedad

Respecto de la visión que tienen los docentes de la sociedad, nos enfocamos particularmente en su visión desde el punto de vista del reconocimiento social. Las ideas que tienen los profesores acerca de la sociedad en general, fueron ampliamente desarrolladas en la subcategoría "constructos docentes", por lo que se hacen las observaciones comparativas si vienen al caso.

Observemos los siguientes testimonios para apreciar las ideas planteadas por el 35% del total de profesores:

- S9: *"Noto que todo el mundo tiene que decir sobre lo que hacen los maestros, cuando son creativos porque son creativos o cuando no lo son... como que interfieren un montón y opinan constantemente".*
- S5: *"Hablo con la gente, con los padres, con vecinos y el profesor no está bien visto socialmente, no se le da la importancia que tiene que tener".*

En estos relatos apreciamos algunas ideas que contribuyen a la explicación del porqué se da esa visión negativa. Los profesores manifiestan que todo el mundo opina sobre educación, creyendo saber de lo que hablan, o percibiendo que la sociedad ya no le otorga a la enseñanza, a los docentes, la importancia que tenía años atrás.

En el gráfico N° 44 se puede apreciar el conjunto de frecuencias de las ideas emergentes que aportaron los siete profesores, valorando a la sociedad en relación con el reconocimiento social:

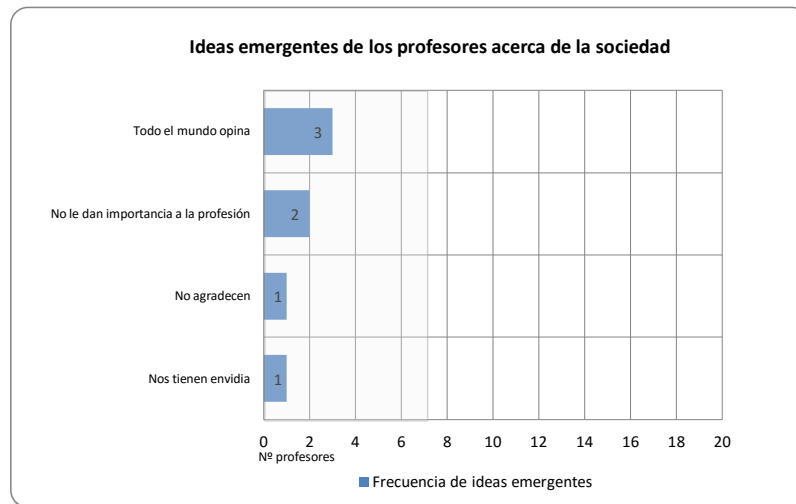


Gráfico N° 44: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de la sociedad, en relación con el reconocimiento social

Según podemos observar en el gráfico N° 44, y tal como veíamos en los testimonios citados, la idea con mayor recurrencia se refiere a que la sociedad tiende a entrometerse en el trabajo del centro educativo y, en concreto, en el trabajo del docente, criticando abiertamente las estrategias que utiliza el profesor. Así lo manifiesta el 43% de los docentes que aportaron ideas en este ámbito.

Es evidente que esta intromisión afecta la sensibilidad del docente, especialmente cuando se cuestiona su trabajo desde diversas esferas de la sociedad, por ejemplo, desde la familiar. Se entiende que esta percepción negativa radica en la ignorancia, bien entendida o no, de las personas que hablan de educación y de los procesos de aprendizaje sin tener una formación previa. Esto lleva a invalidar las críticas de la sociedad por carecer de la comprensión del experto.

Asimismo, el 29% de los docentes que aportaron ideas en este ámbito, piensa que la sociedad no le da la importancia que requiere a una labor como la docencia. Los docentes manifiestan que tanto los medios de comunicación, como las familias, han contribuido a restarle importancia a la complejidad de enseñar, donde algunos manifiestan que este escenario era muy distinto al de décadas atrás, cuando la profesión era valorada por el papel estratégico para el desarrollo de una nación. Esto puede llevar a que la sociedad no sea "agradecida" con los docentes.

Finalmente, es curioso observar, cómo un profesor señala que la sociedad tiene envidia del colectivo docente, lo que acaso explicaría la lluvia de críticas que suele recibir el profesorado, pero donde anide tal vez un fondo argumentativo no despreciable, fundado básicamente en el carácter vitalicio de la ocupación profesional -más expuesto quizás en una época de crisis económica- y en ciertas ventajas asociadas a la profesión (periodos vacacionales, más tiempo libre, etc.)

En suma, vemos que los testimonios docentes respecto de la sociedad constituyen una crítica abierta respecto de la intromisión, el valor de la profesión, la incapacidad de agradecimiento y la envidia.

b) Imagen social del profesor

En este ámbito, se puede apreciar la imagen pública asignada a la docencia, según los mismos docentes. Se trata del ámbito de mayor frecuencia entre los profesores, es decir, que el 50% de la muestra aportó ideas en este sentido.

El siguiente gráfico N° 45 presenta las ideas emergentes junto a sus frecuencias:

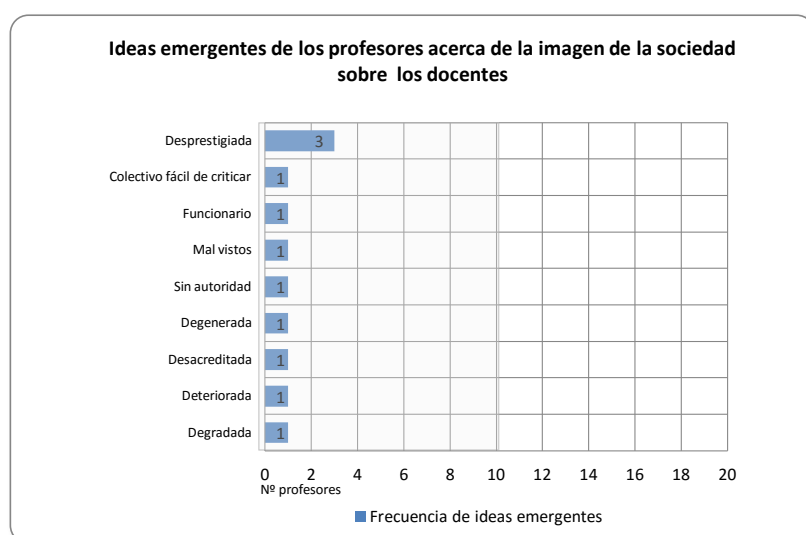


Gráfico N° 45: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de la imagen que tiene la sociedad del profesorado

Notamos que la imagen desprestigiada obtiene la mayor frecuencia (30%), tal vez, producto de la crítica nacida en el ámbito anterior, a partir de la escasa valoración que se le otorga a la docencia. Al respecto, S2 señala: *"no tenemos el prestigio que deberíamos tener en función de la responsabilidad y tareas que llevamos a cabo"*. La sociedad, como decíamos anteriormente, no es capaz de conocer ni comprender la situación educativa, lo que conduce a una imagen como la que perciben nuestros docentes: degradada, deteriorada, desacreditada y degenerada, más aún cuando se hacen comparaciones con otras profesiones como la medicina.

Consecuentemente, la imagen docente se caracteriza por estar perdiendo autoridad a nivel social, donde *"todo el mundo cree que se puede permitir el lujo de decir que nosotros no trabajamos y tú te tienes que callar"* (S4). A esto contribuye la imagen negativa de funcionario público que mucha gente tiene, considerando a los profesores como unos privilegiados que trabajan muy poco y que cobran mucho (S20).

Un aspecto interesante que hemos querido resaltar respecto de la imagen que se tiene del profesor, es la aparición de ciertas ideas que etiquetan la figura docente, convirtiéndose en tópicos muy recurrentes en la sociedad. El particular interés por develar

estas etiquetas asignadas por la sociedad, radica, por un lado, en la importancia que tiene para la configuración identitaria del profesor, que muchas veces, se dan en forma de etiquetaje (Bolívar, 2006); y, por otro, dada la alta frecuencia de docentes que aportaron ideas en este sentido (70% del total de la muestra) y que ayudan a comprender la imagen del docente construida desde la sociedad.

En el siguiente gráfico N° 46, podemos apreciar las frecuencias de las ideas aportadas por los docentes en este sentido:

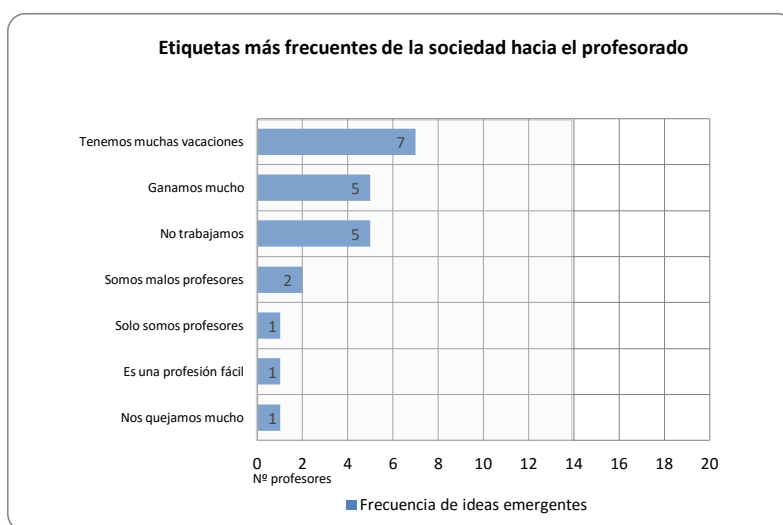


Gráfico N° 46: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de las etiquetas que tiene la sociedad del profesorado

Vemos que el etiquetaje más frecuente es "tenemos muchas vacaciones", mencionado por el 50% de docentes que incidieron en esta idea. Manifiestan que se trata de un "*comentario fácil*" (S4) que sale a relucir en las conversaciones como argumento constante. Los profesores reconocen que las vacaciones son una de las ventajas de la profesión, así como otros comentan que no son tan numerosas como parecen, "*de hecho, cada vez son menos*" (S14).

Una segunda recurrencia dice que el 36% de docentes piensa que "ganamos mucho" es una idea reiterativa que se escucha con frecuencia en las conversaciones. La imagen de que los profesores tienen "buen vivir" es ampliamente rechazada por los docentes, quienes manifiestan que la profesión nunca les dará la opción de tener grandes lujos.

Y la tercera frecuencia, también con un 36% de docentes, que refleja el énfasis en la imagen recurrente de que "no trabajan" o trabajan poco, asociada a la crítica del ámbito anterior (visión de la sociedad), donde se mencionaba el carácter de funcionario que poseía el docente, llevándolo a trabajar poco y ganar mucho. Puede tratarse de la crítica más sensible por parte de los docentes, pues es evidente que la docencia implica un trabajo muy complejo, con muchas variables y con absoluta diversidad, lo que exige muchas veces un esfuerzo o una carga adicional, para estar al nivel de las exigencias del medio. Así lo expresa S5: *"no ven el trabajo que hacemos, la gente todavía no conoce realmente lo que nosotros intentamos hacer por lo alumnos"*.

Ya en menores frecuencias observamos un cuestionamiento de la calidad del trabajo docente ("somos malos profesores", 14%), responsabilizándolos de los malos resultados académicos; una imagen infravalorada ("sólo somos profesores", 7%) a partir de la idea de que es una profesión fácil (7%); y la percepción de la sociedad de que los docentes se quejan mucho (7%).

c) Acciones que determinan la ausencia de reconocimiento social

Una vez descritos los aspectos críticos de la sociedad y la visión que ésta tiene de los docentes, a continuación se muestra una serie de acciones concretas expresadas tácitamente en la idea generalizada de la profesión, mencionadas por el 45% de los docentes. Veamos los siguientes relatos:

S15: *"Algunos sí te dicen, "madre mía debe ser duro y complicado", pero no todo el mundo valora tu profesión"*.

S19: *"Creo que es una profesión difícil, ahora es una mala época porque se tiene poco respeto por la persona que enseña".*

S11: *"Muchas veces te encuentras con que tu esfuerzo y tu trabajo no se ve recompensado".*

S14: *"Sí es cierto que la sociedad va por un sitio diferente y la escuela va por otro, entonces hay unos desajustes entre lo que la sociedad le exige al docente y lo que los docentes puedan darle".*

De estos testimonios, podemos deducir situaciones que afectan a la consideración social del docente a través de actuaciones por parte de la sociedad. Estas acciones principalmente tiene que ver con la valoración de la profesión (67% de docentes que aportaron ideas en este ámbito), cuestión que ya ha venido previéndose en los ámbitos anteriores. Esta desvalorización va acompañada por acciones en donde tienen la percepción de que *"no se les respeta"*, de que *"el trabajo no se ve recompensado"* y de la *"exigencia al docente"* por la labor que realiza, todas con un 11% de frecuencia.

Así se puede apreciar en el gráfico N° 47:

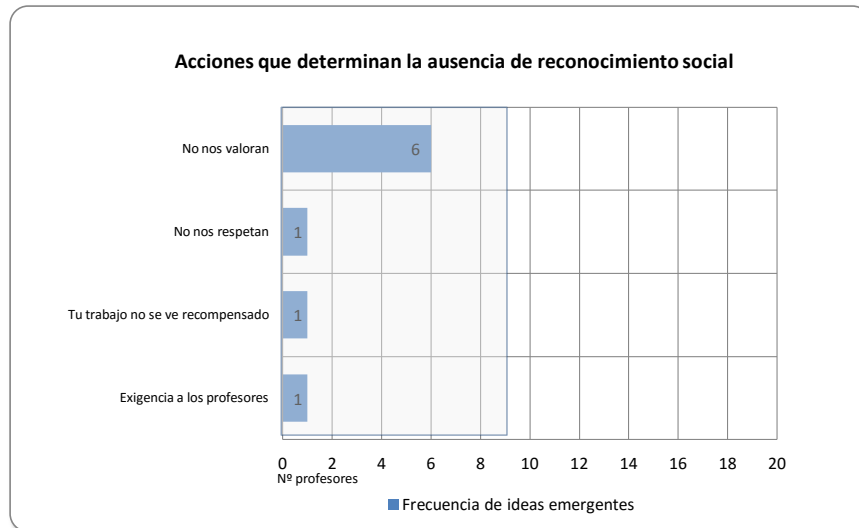


Gráfico N° 47: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de la acciones que determinan la ausencia de reconocimiento social

La presencia de estas acciones (o no-acciones) confirman el modo en que la sociedad no valora, no respeta, ni recompensa a los docentes, generando una percepción social negativa de escasa valoración.

d) Consecuencias que genera la ausencia de reconocimiento social

En el análisis de la subcategoría "consideración social" de la docencia, hemos abarcado tres ámbitos causales que definen la postura de los profesores frente a la falta de reconocimiento social. En este sentido, las críticas hacia la sociedad acarrear consecuencias como las que expresa el 20% del total de la muestra y representadas en el siguiente gráfico N° 48:

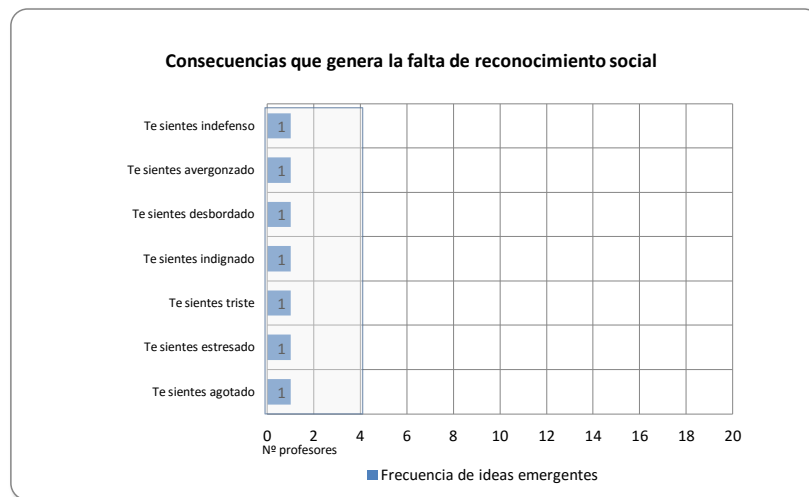


Gráfico N° 48: Frecuencia de ideas emergentes de los profesores acerca de las consecuencias que genera la ausencia de reconocimiento social

Aquí apreciamos ciertas ideas que dejan en evidencia la falta de consideración social hacia la docencia.

En el gráfico N° 48, aunque se observan frecuencias menores en las aportaciones de los docentes, no dejan de mostrar una cantidad significativa de ideas que describen el estado actual de la docencia, desde el punto de vista del reconocimiento social. Llama la atención que estas condiciones, permiten descubrir exclusivamente estados emocionales críticos. Ya mencionábamos las consecuencias emocionales que generaba en el docente la ausencia de consideración política y que podrían afectar no sólo a la configuración identitaria del profesor, sino también a su salud.

Hay algunos estados como sentirse "agotado", "desbordado", e "indefenso" que se reproducen en ambas subcategorías (consideración política y social), mientras que en la presente subcategoría aparecen otras emociones como sentirse "avergonzado", "indignado", "triste" y "estresado". Todas ellas confirman los potenciales peligros que puede generar la falta de consideración social.

En resumen, recordamos que el 100% de la muestra aportó ideas en esta categoría, en la cual todos los docentes manifestaron que no existe reconocimiento social hacia la docencia. A partir de las ideas emergentes, se adecuaron las ideas a los cuatro ámbitos elaborados en la primera subcategoría, que apuntaban a develar de alguna manera las causas y consecuencias de esta percepción negativa unánime.

Ante ello, el 35% de los docentes expresó "críticas a la sociedad"; el 50% de la muestra contribuyó a señalar la "imagen social de los docentes"; el 45% de los profesores describió eventos o "acciones ligadas a la ausencia del reconocimiento social"; y el 20% del total de docentes contribuyó con ideas que develan los "efectos originados de la ausencia de consideración social".

Las frecuencias más relevantes para cada ámbito fueron:

a) Sociedad: "*Todo el mundo opina*" (43%); "*no le dan importancia a la profesión*" (29%); "*no agradecen*" (14%); y "**nos tienen envidia**" (14%).

b) Imagen social del profesor: "*desprestigiada*" (30%); y con 10% "*deteriorada*", "*degradada*", "*degenerada*", "*desacreditada*", "*mal vistos*", "*sin autoridad*", y "*colectivo fácil de criticar*".

Aquí surgió un sub-ámbito de la imagen del docente, a través de los etiquetajes más comunes. Las frecuencias más relevantes fueron: "*tenemos muchas vacaciones*" (50%); "*ganamos mucho*" (36%); "*no trabajamos*" (36%); y "*somos malos profesores*" (14%).

c) Acciones ligadas a la ausencia de reconocimiento social: "*no nos valoran*" (67%); "*no nos respetan*" (11%); "*tu trabajo no se ve recompensado*" (11%); y "*exigencia a los profesores*" (11%).

d) Consecuencias: todas con un 13% de frecuencia: "*te sientes indefenso*", "*te sientes avergonzado*", "*te sientes desbordado*", "*te sientes indignado*", "*te sientes triste*", "*te sientes estresado*" y "*te sientes agotado*".

Desde los grupos de discusión, la consideración social también fue valorada negativamente por todos los docentes de G1 y G2, aunque no emergieron ideas nuevas relevantes que permitieran profundizar al respecto. Los profesores critican que todos pueden opinar acerca de la educación (G1S4) y que no se respeta al profesor como autoridad (G1S4, G1S15, G2S6, G2S3)¹⁵⁴. Además, en G1 y G2, manifiestan que lo pasan mal, porque las familias han minimizado la figura del docente, ya que delegan la educación de sus hijos a los profesores, los culpan de los malos resultados académicos y le creen más al hijo que al docente.

La figura N° 45, sintetiza esta subcategoría y las secuencias causales analizadas, producto de la falta de consideración social hacia la docencia. En ella se aprecian los cuatro

¹⁵⁴ Notamos aquí que el concepto de "autoridad docente" expresado por G1 y G2 no tiene la misma connotación que el expresado en la subcategoría anterior (consideración política), entendida como figura pública a efectos legales. En este caso, al relacionarla con la sociedad, la autoridad adquiere un matiz de autoridad social y tradicional, relacionada más con valores (respeto, reconocimiento), que con la protección legal ante situaciones conflictivas. Con ello, se entiende que el profesor, por un lado, ha recuperado su figura política y legal de autoridad, pero que adolece de la autoridad social de la que alguna vez gozó. En G1 y G2 se deja entrever cierto malestar cuando se alude a que los padres "le creen más al hijo que al profesor".

ámbitos emergentes junto con el porcentaje de profesores que aportó ideas en ese ámbito. Además, cada ámbito revela un conjunto de ideas ordenadas según la frecuencia. El porcentaje que acompaña a cada idea, señala los docentes que aportaron esa idea dentro de la submuestra de cada ámbito, incorporando además el grupo de discusión (G1 o G2) que aportó conceptos relacionados. También se agrega un sub-ámbito relacionado con las etiquetas docentes.

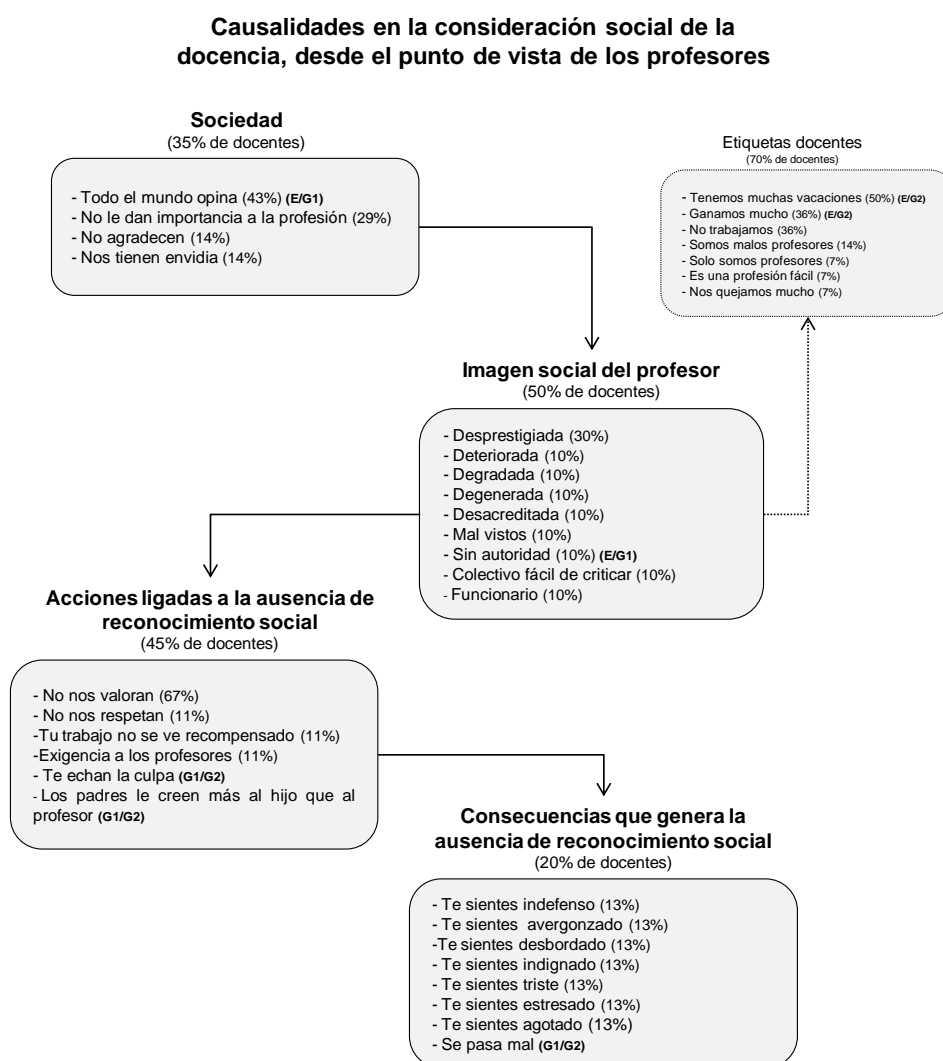


Figura N° 45: Síntesis de ideas emergentes de la percepción de los profesores, acerca de la consideración social de la docencia

En esta investigación es evidente la significativa relación apreciada entre el estado del arte de la consideración político-social de la docencia secundaria y las ideas aportadas por los mismos docentes en el constructo "visión personal de la sociedad". En términos generales, muchos de estos puntos problemáticos en el reconocimiento del profesorado tienen su germen en las características de la sociedad que aprecian los docentes, donde revelan críticas valorales, del estilo de vida y de la política, todas ellas con un gran énfasis negativo. Los docentes enfatizaban la pérdida de valores de la sociedad, la violencia, el materialismo, el individualismo, el acelerado ritmo de vida, la clase política, las privatizaciones, las cuales pueden claramente relacionarse con la pesimista visión del reconocimiento docente a nivel social y político.

Así y todo, no podemos pensar que estamos ante un "callejón sin salida". Los mismos docentes también señalaban en la subcategoría "constructos docentes", cierta dosis de optimismo en el futuro que le espera a la sociedad. Los docentes reconocían que a pesar de los problemas, la evolución humana es positiva, que vive una etapa cíclica, que tiene la posibilidad de vivir en un mundo sin fronteras y, sobre todo, porque detrás de cada crisis existe la oportunidad para el cambio.

Además, nos quedamos con el análisis siguiente que permitió fundamentar las posibilidades de cierto reconocimiento social y político a nivel de la docencia.

4.2.2.2.3. Consideración social de los padres, alumnos, profesores y directivos

Este apartado lo hemos incluido, aunque no estaba en los planes originales abordarlo. A partir de las preguntas relacionadas con la consideración política y social, en algunas entrevistas emergieron alusiones al reconocimiento social de agentes educativos específicos. Por ello, las frecuencias no son del 100% de profesores. El porcentaje de profesores que aportaron ideas en cada ámbito fueron:

- Reconocimiento social de los padres (85% de la muestra, diecisiete docentes).
- Reconocimiento social de los alumnos (90% de la muestra, dieciocho docentes).
- Reconocimiento social de los profesores (55% de la muestra, once docentes).
- Reconocimiento social de los directivos (40% de la muestra, ocho docentes).

Nuestro interés es realizar un análisis breve para no apartarnos excesivamente de las categorías y subcategorías previstas. Nos centramos en la polarización "SÍ-NO" para descubrir la existencia o no de reconocimiento social de parte de los agentes educativos, ya que las ideas complementarias de los docentes a la respuesta positiva o negativa, suelen estar muy ligadas (o ser las mismas) a la subcategoría en la que nos encontramos, "consideración social".

Para tener una mirada amplia de los cuatro agentes educativos mencionados, veamos el siguiente gráfico N° 49:

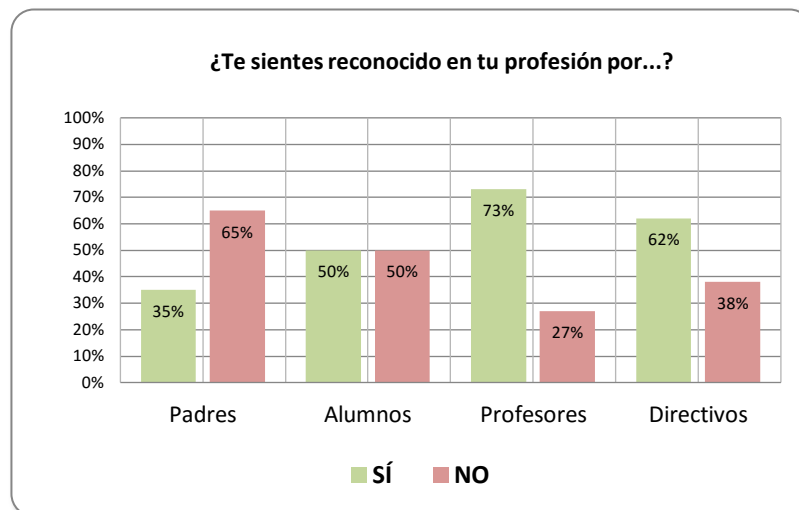


Gráfico N° 49: Percepción de los docentes acerca del reconocimiento de la profesión de padres, alumnos, profesores y directivos

Ante la pregunta emergente "¿Te sientes reconocido por...?", los docentes respondieron en cuatro ámbitos: padre, alumno, profesor y directivos.

En primer lugar, se observa que el 65% de los docentes (que respondieron a este ámbito) señala que NO se siente reconocido por los padres, mientras que el 35% señala que SÍ.

A este respecto, los once profesores que respondieron negativamente en este ámbito señalaron con mayor frecuencia, que los padres no reconocen ni valoran el trabajo docente, restándole importancia a la labor que realizan. En este contexto, agregan que los padres no tienen claro el rol docente y que los culpan de los malos resultados de sus hijos, llevándolos a cuestionar la calidad de su trabajo y aportando opiniones acerca de cómo realizar la enseñanza. Esta percepción negativa es la más alta de los cuatro ámbitos. Los profesores que respondieron positivamente señalan que hay muchos padres que reconocen y agradecen la labor que realizan, cuestión que resaltan dejando entrever una satisfacción personal por los detalles y gestos de los padres, a través de una llamada telefónica o un agradecimiento explícito.

En segundo lugar, se aprecia que el 50% de profesores (9) señala que no tiene el reconocimiento de sus alumnos. Esto se deduce de los relatos que expresan que los alumnos no les respetan, no les valoran, que se olvidan del profesor y que les cuesta percibir la autoridad del profesor. El 50% de docentes que respondió afirmativamente, puntualiza todo lo contrario: aprecian al docente y le reconocen el trabajo. Además, se percibe que estos docentes recuerdan con mucha satisfacción el agradecimiento que expresan los alumnos años después de haber estado juntos, permitiendo un bienestar personal que les impulsa a seguir en la docencia.

En tercer lugar, vemos que solo el 27% de los docentes señala que no percibe reconocimiento profesional de sus compañeros. Manifiestan que sienten tristeza por ver

cómo el interés por el que lo hagas bien o mal es nulo, en muchos casos no valorando las iniciativas personales ni el trabajo en grupo. A su vez, el 73% manifiesta que sí percibe la valoración en la mayoría de sus compañeros de trabajo, al prestar apoyo continuamente y mostrar interés y preocupación entre todos. Aquí se produce la mayor percepción de reconocimiento de los cuatro agentes educativos.

Finalmente, se aprecia que solo el 38% de los docentes señala que no existe reconocimiento de parte de los directivos, ya que jamás dicen lo bien que se ha hecho alguna determinada tarea. A pesar de las buenas relaciones sociales que dicen tener los profesores con los directivos (tal como lo comentamos en categorías anteriores), se percibe la ausencia de discursos que valoren, reconozcan y agradezcan la compleja labor de enfrentar un aula. Sin embargo, el 62% de los docentes confirma que sí percibe reconocimiento de los directivos, asumiendo el apoyo y consideración que han tenido con ellos.

Así también, desde G1 y G2 en el contexto de la discusión acerca del reconocimiento social, emergieron ideas respecto de los padres y de los alumnos. En este sentido, se recalcó la escasa valoración de las familias de la figura docente y, tal como se señaló anteriormente, son el origen del problema de autoridad social del que carece el docente, ya que culpan a los profesores de los malos resultados y se fían más de los hijos que de los profesores (G1S4, G1S15, G2S6, G2S3). Por su parte, la visión acerca del reconocimiento de los alumnos, especialmente desde G2, se fundamentó en la alta satisfacción que produce el reconocimiento de muchos alumnos que agradecen años después el trabajo realizado con él.

Comparativamente, notamos que el menor reconocimiento se percibe con los padres (solo un 35%) tal vez por la mayor distancia relacional que se produce entre ambos, considerándolo muchas veces como un elemento externo del instituto. Los mayores reconocimientos proceden de colegas de profesión, bien profesor, bien directivo, lo que permite pensar que hay una relación significativa entre la posición profesional y la valoración del trabajo.

Además hay que considerar que la mayor satisfacción que se produce en los docentes proviene de personas cercanas al entorno del profesor (que puede ser un padre, un amigo o un mismo profesor). En todos estos casos también se observa una directa relación entre una mayor satisfacción personal y un mayor vínculo personal. Asimismo, la consideración percibida es a nivel personal, más que a nivel colectivo, dadas las experiencias particulares de cada docente que los han llevado a sentirse reconocidos en su trabajo.

Por último, presentamos la siguiente tabla comparativa, N° 11, que muestra en detalle la valoración que los docentes realizan de todos los agentes educativos y sociales abordados en la categoría "consideración político-social".

**Percepción de los profesores de la consideración político-social hacia la docencia,
según distintos agentes educativos y sociales**

| AGENTE | Agente social | | Agente educativo | | | |
|--------|---------------|----------|------------------|---------|------------|------------|
| SUJETO | ESTADO | SOCIEDAD | PADRES | ALUMNOS | PROFESORES | DIRECTIVOS |
| S1 | NO | NO | NO | NO | NO | SÍ |
| S2 | NO | NO | - | - | - | - |
| S3 | NO | NO | SÍ | SÍ | SÍ | NO |
| S4 | NO | NO | SÍ | SÍ | SÍ | SÍ |
| S5 | NO | NO | NO | NO | SÍ | - |
| S6 | NO | NO | SÍ | SÍ | SÍ | - |
| S7 | NO | NO | NO | SÍ | SÍ | SÍ |
| S8 | NO | NO | - | NO | - | - |
| S9 | NO | NO | NO | SÍ | SÍ | SÍ |
| S10 | NO | NO | SÍ | SÍ | - | - |
| S11 | NO | NO | NO | SÍ | SÍ | SÍ |
| S12 | NO | NO | NO | SÍ | - | - |
| S13 | NO | NO | NO | NO | NO | NO |
| S14 | NO | NO | NO | NO | - | - |
| S15 | NO | NO | NO | NO | NO | - |
| S16 | NO | NO | - | - | - | - |
| S17 | NO | NO | NO | NO | - | - |
| S18 | NO | NO | SÍ | NO | - | - |
| S19 | NO | NO | NO | NO | - | - |
| S20 | NO | NO | SÍ | SÍ | SÍ | NO |
| G1 | NO | NO | NO | - | - | - |
| G2 | NO | NO | NO | SÍ | - | - |


 No responde

Tabla N° 11: Tabla comparativa de la percepción por sujeto de la consideración político-social de distintos agentes educativos y sociales

En la tabla N° 11, notamos a nivel genérico que existe una tendencia a la percepción negativa de la consideración político-social, especialmente de parte del Estado y de la sociedad. La satisfacción, en este sentido, se aprecia en los agentes más directos, con una leve tendencia positiva en los padres y aumentando conforme el profesor profundiza en su relación (alumno, profesores y directivos) o cuando percibe un mismo nivel profesional (profesores y directivos).

Además, podemos observar algunas cuestiones de interés:

- Todos los docentes señalan que no existe reconocimiento de parte del Estado y de parte de la sociedad.
- Solo un docente (S13) plantea que ningún agente educativo ni social reconoce la labor docente.
- Solo un docente (S4) manifiesta que existe valoración positiva de todos los agentes educativos (padres, alumnos, profesores y directivos).
- Seis docentes (S3, S4, S6, S7, S9, S11, S20) demuestran satisfacción en el reconocimiento en al menos tres agentes educativos.
- Tres docentes (S7, S9, S1) se sienten reconocidos solo por los agentes educativos internos (alumnos, profesores y directivos).

Respecto de los estudios que abordan el reconocimiento político y social de la profesión docente son diversos.

Por una parte, la valoración política de la docencia en España ha sido abordada por Martín y otros (2007), quienes detectan que tres de cada cuatro docentes encuestados no se sienten bien valorados por su administración (75,8%).

Los docentes españoles que entrevistan Marchesi y Díaz (2008) son un poco más optimistas, pues en relación a cómo el Estado y la Administración les valoran, el 67% no siente que haya un reconocimiento de la profesión docente, mientras que el 9% opina que sí existe reconocimiento político. Además, detecta que conforme pasan los años de ejercicio docente, la percepción positiva hacia el Estado va decreciendo. Esta diferenciación por años de experiencia no ha resultado significativa para nuestros resultados.

En estudios internacionales, destacamos el estudio Ávalos (2012), *Cómo ven su identidad los docentes chilenos*, cuyos datos cualitativos subrayan la molestia de los

profesores respecto de que la toma decisiones a nivel político, se realiza sin conocer el contexto educativo. Esta percepción de la distancia entre los que definen las políticas y los que las realizan, entre los que exigen resultados y el profesorado, es un tópico recurrente entre los profesores de Ávalos y una preocupación en los docentes de la presente investigación, al señalar entre las críticas al Estado, el escaso conocimiento de las problemáticas reales, sobre todo cuando se implementan reformas educacionales a nivel nacional, ocasionando en muchos casos, conflictos identitarios en el docente (Day, 2002).

Para Ávalos (2012), la falta de valoración y conocimiento de los burócratas provoca que el docente quede relegado a un reconocimiento de sus alumnos, de los padres, de sus colegas y del entorno más cercano, tal como se comprueba en la tabla N° 11, donde nuestros docentes matizan la percepción negativa hacia los agentes sociales, en virtud de una valoración positiva que equilibra en alguna medida la percepción global del profesor. Los estudios revisados por van den Berg (2002) indican que esta contradicción es fuente de conflictos de identidad para los docentes que viven en estos entornos.

Esta visión negativa hacia la política, se expresa también en el extenso estudio comparado de Tenti (2005) en Latinoamérica donde percibe que existe un grado de desconfianza hacia los políticos cercano al 90% de la muestra.

En nuestro marco teórico, en el capítulo "2.3 Identidad docente" desarrollamos un análisis de la situación política mundial respecto de la posición en la que se encuentra el docente. Decíamos que los docentes necesitan legitimarse en su papel histórico sobre los cambios vitales en educación. A muchos les provoca motivación sus vidas laborales, pero es evidente, como señala Hargreaves (2003), la ausencia de un discurso nacional hacia ellos.

La valoración política del docente pasa por ser un profesional que satisfaga claramente los objetivos empresariales, que gestione eficientemente a un conjunto de estudiantes y documente sus logros y problemas para una rendición de cuentas pública

(Bernstein, 1997). Su lugar nacional ha desaparecido y ahora la docencia encuentra empleados descualificados o multicualificados que trabajan para regular y valorar.

También rescatamos las ideas de Dubar (2002), quien señala que esta revolución del trabajo pone en juego una verdadera conversión identitaria, ya que los funcionarios públicos, se enfrentarán a un nuevo escenario, donde ni clientes ni jefes los respetan. Hay una fuga de ideales que se desvanecen en antiguas utopías reivindicadoras, donde se lucha contra un sistema administrativo, burocrático y político que ignora sus verdaderos problemas y sus reivindicaciones salariales, pero también ignora su verdadero papel económico y social.

Respecto de la consideración social y de la percepción negativa unánime de nuestros docentes, citamos algunos de los múltiples trabajos de campo existentes. Las investigaciones de Zubieta y Susinos (1992) y Harris-Van Keuren y otros (2014) señalan que los profesores opinan que el prestigio social ha disminuido, cuya tendencia se amplía en los docentes de institutos públicos, como los docentes de nuestra investigación.

En Marchesi y Díaz (2008), el 81% de los docentes no siente que haya un reconocimiento social de la profesión docente. No obstante, el 6% opina que sí existe reconocimiento social. Además, respecto a la valoración social de los padres descubren que los sentimientos de mayor satisfacción que esperan de ellos, es recibir confianza, valoración y agradecimiento, sin embargo, también observan que uno de los sentimientos más insatisfactorios es que desautoricen al docente y, en menor grado que no se fíen de los criterios profesionales. Respecto de los alumnos, detectan que la mayor satisfacción de los profesores proviene del agradecimiento que reciben de los alumnos cuando han dejado el centro, mientras que la falta de respeto es el factor de menor satisfacción.

En TALIS (MEC: 2014d) se perciben porcentajes significativamente altos. El 95% de los profesores en España están satisfechos con su trabajo, pero sólo el 8% cree que la labor docente es valorada por la sociedad (los promedios OCDE son 91% y 28%). Eslovaquia, Francia, Suecia son los países que manifiestan mayor descontento en la

valoración social. No así Corea que supera el 66% de los docentes que piensa que la profesión está valorada socialmente. Así también, se detecta que los sueldos inciden directamente en el prestigio de la docencia, tal como emergió en nuestros docentes, donde el escaso reconocimiento económico constituyó la acción de más alta frecuencia, lo que puede acarrear que los docentes tengan que complementar actividades, impartiendo clases privadas. Ello puede afectar a la dedicación a su empleo ordinario y fomentar el absentismo.

Por su parte, el estudio *Global Teacher Status Index* (Dolton y Marcenaro-Gutiérrez, 2013) describe las diferencias registradas en 21 países. Por ejemplo, sólo en China la profesión docente tiene un estatus de igualdad con los médicos; y en países como Egipto, República de Corea, Singapur y Turquía, los profesores ocupan una posición social más alta que en los países de América del Norte y Europa Occidental, es decir, que la docencia parece gozar de una mayor consideración en algunas sociedades asiáticas (Dolton y Marcenaro-Gutiérrez, 2013; MEC, 2014d).

Como vemos, desde el punto de vista de los docentes, la sociedad no parece haberse percatado todavía de sus escasos esfuerzos de reconocimiento, donde exige resultados sin comprender bien los cambios que han afectado a la educación, además de no entender que educar es una de las tareas sociales de mayor complejidad (Bolívar, 2006; Labaree, 2007; MEC, 2008; MEC, 2014d; Ávalos, 2012).

Es bien patente cómo en las sociedades modernas, el estatus social y categoría profesional tiene comúnmente atribuido un nivel de prestigio social relacionado con lo económico, al menos en nuestros docentes, quienes atribuyeron la escasa valoración económica como una de las causas de la escasa consideración política.

Sin embargo, algunos estudios parecen observar que no existe necesariamente una correlación entre el prestigio social atribuido y la remuneración económica que obtiene cada profesión (MEC, 2013a; 2014b; 2014d). Para Sánchez (2009a), esta conclusión se obtiene al percibir el alto nivel de ingresos de los profesores españoles, respecto de la

media OCDE, pero no se toman en cuenta otros indicadores (como el número de horas de trabajo, tareas realizadas, gestiones atribuidas, o el PIB per cápita, entre otros), lo que sí permite detectar diferencias que existen con otras profesiones de mayor prestigio social.

Montoya (2007) profundiza en este sentido y señala que hoy en día muchos de los trabajos del sector servicios está mejor remunerado que la profesión docente, provocando, en una sociedad en la que el éxito se mide en términos económicos, se ponga continuamente en duda la actuación del docente. Se puede pensar, entonces, que los padres, por este motivo, creerían estar capacitados para imponer criterios que en muchos casos están lejanos a la experiencia del profesorado.

Para Señorino y Cordero (2005), la degradación salarial no aparece como el único indicador a la hora de definir el deterioro del reconocimiento político-social, ya que los mecanismos de control, la descalificación e intensificación del trabajo, la pugna competitiva por el espacio laboral, son denominadores comunes en las preocupaciones expresadas por los profesores.

Es importante reconocer además que el prestigio y el reconocimiento social de una profesión son siempre relativos y suelen medirse en términos subjetivos, como la percepción o la valoración. De hecho, diversos estudios han detectado también el contraste que existe entre lo que perciben los docentes y lo que percibe la sociedad, encontrando diferencias significativas. En el estudio de la profesión docente en Europa realizado por Eurydice (2005:10), se afirma esta idea, ya que las investigaciones internacionales muestran que los docentes parecen tener una percepción errónea del prestigio social de su profesión: *“Afirman verse afectados por una falta de reconocimiento social que no se hace patente en los estudios”*.

En Martin y otros (2007) se detectó que cuando se comparan las opiniones de los docentes con el informe recogido de las familias, se aprecia una interesante divergencia: casi el 40% de los padres y las madres creen que la sociedad valora la tarea docente, una

cifra muy superior a la de los propios profesores, ya que sólo lo creen así el 4,1% de los encuestados.

A su vez, el estudio *European Mindset* de 2009¹⁵⁵ determinó que los médicos y los profesores son los profesionales de mayor confianza en la sociedad europea (con una media de confianza de 7.2 y 7.0 en una escala de 0 a 10 en el conjunto de países de la Unión Europea).

Para ampliar la mirada y aportar ejemplos estadísticos, la empresa especialista en estudios de mercado Harris Poll¹⁵⁶ realizó una encuesta telefónica a 1.010 adultos (mayores de 18 años) durante el periodo 7 al 14 de julio del 2009, en toda la región de Estados Unidos, preguntando a los entrevistados, qué ocupación en el país es considerada con mayor prestigio. Bomberos, enfermería y docencia se situaron entre las más reconocidas.

En 2006, en Argentina se llevó a cabo la Segunda Encuesta Nacional de Percepción Social de la Ciencia (Albornoz, 2006), organizada por la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECYT). En esa ocasión, se consultó a los entrevistados sobre el prestigio que otorgaban a un total de catorce profesiones. En este marco, al igual que muestra la tendencia en otros estudios de América Latina y Europa, la profesión docente sigue siendo una de las más prestigiosas para la mayor parte de la sociedad. Siete de cada diez argentinos piensa que los profesores tienen mucho o bastante prestigio.

En la encuesta de valoración del CIS de febrero de 2013 (CIS, 2013) se plantea, entre otros ámbitos, en qué medida (mucho, bastante, poco o nada) la sociedad opina que la profesión de profesor de educación secundaria tiene prestigio social. El 54% de los

¹⁵⁵ El estudio internacional *European Mindset* de 2009 es un estudio internacional publicado por el Departamento de Estudios Sociales y Opinión Pública de la Fundación BBVA, que examina el vínculo e identidad de los ciudadanos de catorce países europeos con Europa y la existencia de valores comunes en diferentes dominios: desde los de carácter público, como la política o la economía, hasta aquellos más privados, como la religión y la ética. En esta versión participaron doce países de la Unión Europea (Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Francia, Alemania, Grecia, Italia, Polonia, Portugal, España, Suecia y Reino Unido), más Suiza y Turquía, a través de más de 1.500 entrevistas cara a cara con el entrevistado.

¹⁵⁶ Véase www.harrisinteractive.com. En la red se pueden encontrar un sinnúmero de investigaciones, encuestas y estudios de mercado que abordan la problemática del reconocimiento social, no sólo de la docencia, sino de las profesiones en general, ubicando de manera sistemática el rol docente como de los de mayor prestigio. Solo hemos escogido aleatoriamente un par de ejemplos para confirmar la tendencia.

encuestados respondió que tiene bastante o mucho prestigio social. Sin embargo, al ser preguntados sobre qué dos profesiones elegiría para sus hijos sólo el 6,5% de los encuestados escogieron esta profesión. Estos datos contrastan con la encuesta realizada en Chile, por Elige Educar y Adimark en 2011, para evaluar socialmente la carrera docente. Aquí se señala que el 76% afirma que los profesores realizan un aporte a la sociedad mayor que el de cualquier otra profesión, mientras que un alto 58% de la población, apoyaría a su hijo para ser profesor. También se percibe que el 56% señala que es un orgullo ser profesor en Chile y un 24% siente que se trata de una profesión poco respetada.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012) en su *Estudio sectorial de satisfacción de las familias con los centros docentes públicos* y donde participaron más de cincuenta mil familias andaluzas, se detectó un nivel de satisfacción de los padres hacia los centros públicos de un 7,65. Entre otros factores, la "valoración global de la forma del profesorado de dar las clases" tuvo un 8,42 de satisfacción; el "respeto y atención recibida por parte del profesorado" un 8,65; y "la atención recibida por el tutor o tutora" un 8,87. Es decir, las familias valoran significativamente la labor que realiza el profesorado andaluz, contrastando también con las percepciones negativas que expresaron los docentes entrevistados y los grupos de discusión.

Finalmente, el acuerdo generalizado entre los informantes de la visión deteriorada que se tiene de la consideración político-social del docente, además del cúmulo de investigaciones citadas que comprueban la percepción negativa de nuestros profesores, exige una atención importante, toda vez, que las consecuencias que acarrea la escasa valoración afecta la identidad del docente, su salud, sus expectativas y, para la política educativa del Estado, un problema de captación y retención del talento (Esteve, 2006; Imbernón, 2006; Sánchez, 2009a). O en palabras de Montoya (2007:199):

"Desde nuestro punto de vista, todo ello incide en la necesidad de tratar de insertar a nuestros mejores y más cualificados jóvenes a la docencia y al magisterio (lo cual implica, en muchos estratos y sobre todo a nivel político, invertir la escala de prioridades), justificando allá donde se precise el tantas veces criticado periodo vacacional y retribuyendo económicamente ese alto grado de especialización que postulamos".

Esta cita sintetiza algunas de las ideas expuestas por nuestros profesores en la categoría "consideración político-social de la docencia" cuyas contradicciones parecen evidentes. Para Arendt (1993:105) la situación problemática que lleva a los docentes a percibir su profesión sin el reconocimiento social que merece, es muy compleja y con diversas variables, sin embargo, hay indicios que nos llevan a pensar que la base de esta visión crítica se centra en el hecho de que la educación, por su naturaleza, *“no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aún así debe desarrollarse en un mundo que ya no estructura gracias a la autoridad ni se mantiene gracias a la tradición”* (Arendt, 1993:105).

Entendemos que el reconocimiento, la valoración y el agradecimiento en todos sus niveles, como acción fundamental, tienen un poder en los seres humanos que potencia su capacidad realizadora y reafirma la autoconfianza y la motivación por el trabajo. Así lo demuestran los profesores que proyectaron un entusiasmo natural cuando recordaron los detalles especiales de los padres, encuentros casuales con ex-alumnos quienes agradecían la enseñanza recibida o la enhorabuena recibida desde la dirección por realizar un buen trabajo. Y es indudable que todos tenemos, en mayor o menor grado, una necesidad de apoyarnos en los refuerzos positivos para fortalecer nuestras acciones y convicciones. Por ello, es necesario atender desde las Administraciones, desde la sociedad y desde cada agente educativo, a la valoración y reconocimiento de las complejas tareas que subyacen en la educación y, en especial, en los docentes, y de contrapartida desde la enseñanza, demostrar la vocación, las capacidades, el esfuerzo y la motivación por desarrollar un trabajo que logre aprendizajes significativos para la vida.

4.2.2.3. Análisis de la categoría: Condiciones laborales

Finalmente, terminamos el análisis de la metacategoría "interpersonal" con el desarrollo de la presente categoría, que busca determinar cuáles son las condiciones de trabajo en las que se desenvuelve el profesor. Hablar de las condiciones laborales del

profesorado no es sencillo, sobre todo a la hora de intentar sistematizar las múltiples variables que se pueden considerar para estructurar un análisis coherente.

Algunas investigaciones incluyen dentro de las condiciones laborales el salario, las horas de trabajo, la ratio de alumnos por aula, la autonomía, la promoción y acceso a la docencia (Marcelo, 2011); Eurydice (2005) enfatiza la atención a la diversidad; y Zubieta Susinos (1992) incluye el salario y el reconocimiento social. Señorino y Cordero (2005) asocian las condiciones laborales con la posición en la estructura de ingresos, las reformas, la inserción, la estabilidad, la formación y las horas de trabajo. Estudios recientes de la OCDE, como TALIS, no son claros a la hora de explicitar una clasificación de las condiciones de trabajo¹⁵⁷.

Garbanzo (2011:105) realiza una clasificación de las condiciones laborales, que divide en tres grupos: "dimensión cognitiva" (condiciones respecto del perfil y aspectos formativos), "dimensión operativa" (condiciones institucionales como infraestructura, recursos pedagógicos, número de estudiantes, acceso a tecnologías, zonas geográficas) y "dimensión institucional" (condiciones de los ambientes laborales, como clima y cultura organizacional, relaciones humanas, sistemas de comunicación, liderazgo).

Para los efectos de la presente investigación, entendemos que las condiciones laborales son el conjunto de todos aquellos recursos materiales e inmateriales puestos a disposición del docente para realizar sus funciones, así como el contexto geográfico y social, económico y político en el que se desenvuelve su trabajo. Con base en ello, la subcategorización propuesta es como se muestra en la figura N° 46:

¹⁵⁷ Por ejemplo, en el último informe TALIS (MEC:2014d:108) se mide la satisfacción de los profesores, donde se dice: "Sin embargo, no se muestran tan satisfechos con otros aspectos que influyen en el desempeño de su trabajo, como las **condiciones laborales, las relaciones interpersonales y su salario**" (el destacado es mío). Este ejemplo da cuenta de la confusión del término "condiciones laborales" ya que se observa que TALIS lo considera como distinto del salario y las relaciones personales, dándose la situación de que en muchas investigaciones las condiciones laborales engloban a estos conceptos.

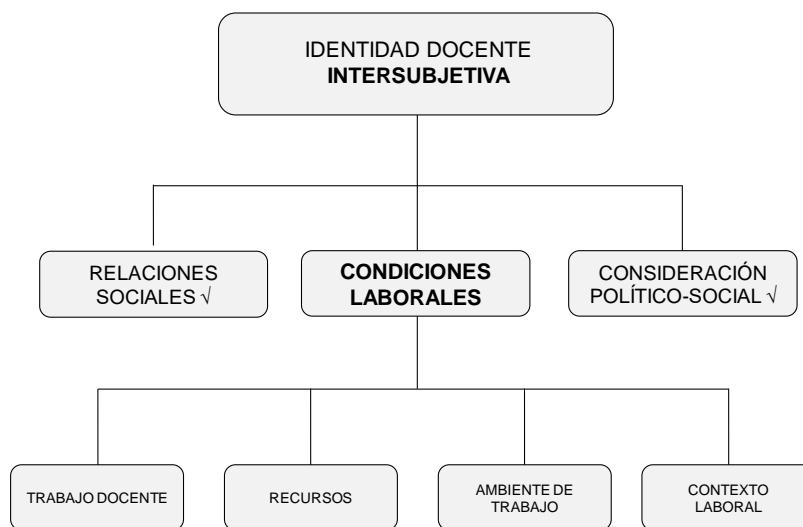


Figura Nº 46: Subcategorización de la categoría intersubjetiva "Condiciones laborales"

En un análisis exclusivo y exhaustivo de las condiciones laborales del profesorado se podrían determinar cuatro ámbitos que abarcan las condiciones laborales: 1) "trabajo docente" que incluye aspectos propios de la función docente como el salario, horas de trabajo, ratio de alumnos, interinidad, funciones, formación y perfil, acceso y promoción y reconocimiento social; 2) "recursos materiales" que definen las herramientas e infraestructura disponibles para la ejecución de las funciones; 3) "ambiente de trabajo" determinando el clima laboral a partir de las relaciones sociales, relaciones de aula y cultura organizacional; y 4) "contexto laboral", que abarca las características del entorno geográfico, social, económico, legal y político. Insistimos que se trata de un análisis complejo y subjetivo, pues como vimos, en los diversos estudios se mencionan las condiciones laborales según criterios e intereses diversos.

Así, nuestra preocupación radica en detectar los ámbitos y sub-ámbitos de las condiciones laborales que emergen desde los testimonios docentes y la valoración que, directa o indirectamente, hacen de ellos. Generalmente, cuando se habla de las condiciones laborales, esta valoración suele estar sujeta a juicios como "adecuadas/inadecuadas", "dignas/indignas" o "favorables/desfavorables", por lo que se intentará detectar el valor otorgado por los docentes a estos ámbitos y sub-ámbitos.

Para una muestra gráfica de los ámbitos y sub-ámbitos propuestos, se puede ver la siguiente figura N° 47:

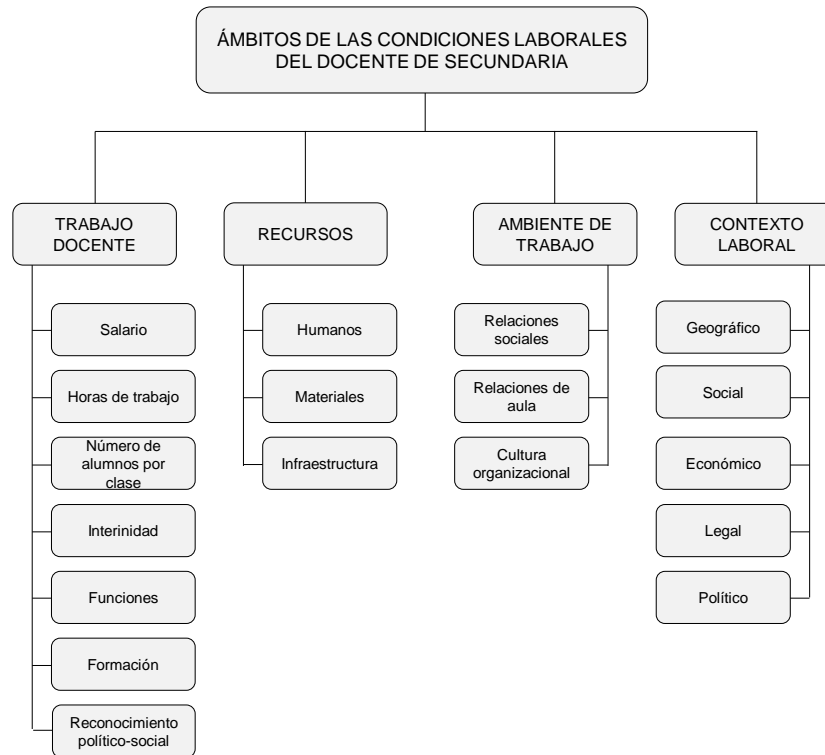


Figura N° 47: Subcategorías y ámbitos de las condiciones laborales del docente de secundaria

Es necesario recalcar dos aspectos importantes: 1) no todos los sub-ámbitos señalados fueron abordados en la presente investigación por lo que se reconocen, pero no se analizan dentro de las condiciones laborales de un docente; y 2) algunos de estos ámbitos o sub-ámbitos han sido largamente analizados en categorías anteriores o en el marco teórico, por lo que profundizamos sólo en las nuevas temáticas que emergen y traemos los principales resultados obtenidos de aquellos análisis ya desarrollados.

Con todo, pasamos a analizar la subcategorización propuesta junto a sus respectivos ámbitos

4.2.2.3.1. Subcategoría: Trabajo docente

La presente subcategoría busca describir algunos aspectos básicos de las condiciones laborales de los docentes, desde el punto de vista de la configuración de las tareas o funciones propias de la naturaleza de la profesión. Aquí se incluye el salario, horas de trabajo, media de alumnos por clase, interinidad, funciones, formación, acceso y promoción, y reconocimiento social.

a. Salario

Este ámbito describe la satisfacción y la postura de los docentes frente a la situación del salario que perciben. Dado que se trata de una pregunta explícita realizada al docente, podemos encontrar cierta profundidad en las ideas aportadas. En este sentido, observamos que el 100% de la muestra respondió a este ámbito del trabajo docente.

El primer dato considerado señala el nivel de satisfacción que tienen los profesores respecto del salario. Los resultados pueden observarse en el siguiente gráfico N° 50:



Gráfico N° 50: Respuestas de los docentes ante la satisfacción con el salario

Se puede apreciar que el 60% de los docentes no está conforme con el salario, mientras un 40% señala que sí está satisfecho con lo que gana. Las ideas emergentes para una y otra postura se pueden observar a continuación.

En primer lugar, la satisfacción positiva con el salario está presente en ocho entrevistas y se pueden encontrar testimonios como los que siguen:

S8: *"Creo que en tiempos de crisis, tampoco vamos a decir que estamos mal...pero que nos quiten dinero sin razón, tampoco lo veo bien".*

S10: *"Yo hasta ahora bien, lo que pasa es con tanto recortes se va sintiendo, pero es aceptable".*

S17: *"El sueldo no es malo, yo creo que es uno de los mejores sueldos que tenemos incluso con los recortes que ha habido, no creo que sea algo para quejarnos".*

Aquí básicamente se rescatan ideas que definen el nivel de satisfacción positivo a través de expresiones como *"lo veo bien"*, *"es aceptable"* o *"no es algo para quejarnos"*. También la mayoría de estos docentes no dejan de reconocer los recortes sufridos últimamente en sus remuneraciones, aunque consideran que esta situación no les afecta en la medida que no haya más reducciones salariales.

En segundo lugar, el 60% de los docentes que respondieron negativamente fundamentan sus respuestas, tal como apreciamos en los siguientes relatos:

- S1: *"Somos muy envidiados, pero es que luego un licenciado en Derecho, un abogado o un arquitecto cobran más que nosotros, somos dentro del gremio los peor pagados. Un policía local cobra lo que yo".*
- S2: *"Últimamente hay mucho descontento porque los 2 o 3 últimos años hemos perdido casi un 20% de poder adquisitivo. El nivel sigue subiendo y recortes y recortes, pues evidentemente cada vez más sientes que económicamente no estás bien".*
- S4: *"Mira, yo creo que los profesores deberíamos ganar más de lo que nos pagan porque tenemos una responsabilidad muy grande y un desgaste emocional también muy grande".*
- S9: *"Podría decir que me fastidia ahora que esté cobrando menos, o sea que me parece mal que me digan que van a quitar el 7% y luego el 5% y ya no te pago la extra, ¿dónde vamos a parar! Eso me parece mal".*

Los doce docentes que aportan ideas referidas con la insatisfacción con el salario, definen el sueldo que reciben como *"bajo"*, *"está mal"*, *"es poco dinero"*, *"ha empeorado"*. A partir de aquí aluden a que este nivel negativo de satisfacción se hace más patente por el desprestigio político que poseen, por los recortes que han sufrido y, particularmente, cuando se comparan con otros colectivos profesionales o incluso técnicos. Ante este panorama, los profesores manifiestan que han perdido poder adquisitivo, que algunos no llegan a fin de mes o viven muy apurados y que incurren en gastos excesivos cuando se trata de los interinos.

Es importante apreciar en los relatos que apuntan al salario, preocupantes estados emocionales similares a los detectados en la categoría *"consideración político-social"*. En este caso, los profesores manifiestan sentir malestar, frustración, indignación, maltrato, fastidio y malvivir ante las condiciones económicas que tienen.

Ante ello, nuestros docentes piensan que deberían ganar más, especialmente por tener el grado de licenciado, por la relevancia que tiene la docencia para el progreso de la sociedad y por tratarse de un trabajo complejo ante la implicación y desgaste emocional permanente.

Se puede observar la siguiente figura N° 48 para apreciar de manera gráfica las ideas de insatisfacción docente con el salario:



Figura N° 48: Mapa de ideas emergentes de los docentes ante la satisfacción negativa por el salario

No podemos dejar de lado los datos empíricos aportados en este sentido en capítulos anteriores, donde traíamos a la luz las estadísticas proporcionadas por el Ministerio de Educación español respecto a la retribución de un profesor de secundaria. Recordamos que un docente de este nivel con una formación mínima después de 15 años de experiencia, supera los 47.000 dólares anuales, un poco por encima de la media OCDE.

En el informe español de la OCDE acerca del panorama de la educación (MEC, 2014b) se reconoce que el salario de los profesores en España se ha visto afectado por la crisis económica, sin embargo sigue siendo superior al salario medio de los países de la OCDE y de la UE en todas las etapas educativas, aunque no mejoran mucho conforme van progresando en su carrera. No se les gratifica por sus esfuerzos ni por su experiencia.

Siguiendo con el mismo informe, y al contrario de lo que aportaron los docentes en términos comparativos con otras profesiones, aquí se detectó que los salarios de los profesores fueron también más altos que el salario medio de otros trabajadores con estudios

universitarios en España. Por ejemplo, un profesor de secundaria ganaba en 2012 en torno a un 30% más que un trabajador con nivel de estudios similar.

En los países de la OCDE esto no es así: el salario medio de los docentes, en todos los niveles educativos, está por debajo de la media salarial de otros trabajadores con educación terciaria: un 12% por debajo para los profesores de la ESO y un 8% por debajo para los profesores de bachillerato (MEC, 2014b).

Como en su momento, también aclaramos que las cifras que maneja la OCDE son de 2012 (OCDE, 2012a), lo que implica que aún no están incorporados los recortes que los funcionarios públicos han tenido en los últimos años. En la ESO, por ejemplo, un profesor con 15 años de experiencia cobraba en 2010 un salario de 37.820 euros al año y su sueldo bajó en 2012 hasta los 35.458 euros. El salario de un docente de bachillerato pasó de 38.613 a 36.421 euros anuales.

Algo que llama poderosamente la atención respecto a la información que proporcionan organismos internacionales como la OCDE, es que el sindicato independiente ANPE, publica en su página web (www.anpe.es, agosto 2015) datos de las retribuciones docentes para todos los niveles. Si se observa la siguiente figura N° 49 veremos que las cifras son significativamente inferiores a las de la OCDE.



| Andalucía | |
|------------------|-----------------|
| Sueldo Base | 1.109,05 |
| C. Destino | 582,92 |
| C. Específico | 563,30 |
| Trienio | 42,65 |
| Sexenio 1º | 68,30 |
| Sexenio 2º | 79,39 |
| sexenio 3º | 101,93 |
| Sexenio 4º | 129,49 |
| Sexenio 5º | 50,57 |
| | Año 0 |
| Total mes | 2.255,27 |

Figura N° 49: Retribuciones del profesorado de secundaria a 2014, según ANPE

Según esta figura, un docente de secundaria gana en el mes 2.255 euros al mes, por lo que al año puede ganar solo unos 27.000 mil euros y teniendo en cuenta un profesor que reciba todos los sexenios. Estas cifras están lejos de los 35.458 euros que dice la OCDE y lejos de los más de 57.000 dólares que supuestamente perciben los profesores con todos los suplementos por experiencia.

Con todo, se debe reconocer que la percepción que tienen nuestros docentes acerca del salario no acusa diferencias significativas entre la satisfacción e insatisfacción, puesto que ante un mismo escenario (por ejemplo los recortes, que fue la idea más frecuente), los docentes, con relativo equilibrio, discrepan del nivel económico que posee la docencia. Entendemos además que el resultado personal de la satisfacción con el salario, viene aparejado de otros factores como el estilo de vida (si vive con sus padres, por ejemplo), experiencias laborales en otros ámbitos, si se trata del salario principal en una familia o, a nivel mundial, si un docente trabaja en Europa, América Latina o Asia, por ejemplo. También se debe considerar que en todos los países europeos el salario se estipula mediante la negociación o consulta a sus sindicatos profesionales (en España se trata de una participación por ley de los sindicatos), lo que permite disminuir las diferencias entre los colectivos y la Administración (MEC, 2009).

Por ello, esta tendencia homogénea entre satisfacción e insatisfacción también se percibe en las investigaciones a nivel internacional y dependerá, entre otras cosas, del contexto en el que mida la satisfacción del salario en la docencia.

Ya en el año 1992, la investigación de Zubieta y Susinos revelaba que más del 80% de los docentes entrevistados consideraba que sus condiciones económicas estaban peor o mucho peor que antes. En estudios sobre docentes en países como Estados Unidos (Liu and Ramsey, 2008), Inglaterra (Hargreaves y otros, 2007) y Australia (McKenzie, 2008), la evidencia indica que muchos profesores consideran que su salario es insatisfactorio.

En Latinoamérica, Ávalos y otros (2010) sostienen que los niveles de los ingresos de los docentes no son altos comparados con los de otras profesiones. Así también hay una percepción generalizada de que los niveles salariales están por debajo de lo que la función docente merece (Bellei y otros, 1997; Bellei, 2001; Vaillant, 2004; Bravo y otros 2005; Tenti, 2005), situación que se acentúa significativamente en los países africanos y algunos asiáticos, influyendo fuertemente en la desmotivación de los maestros, el ausentismo laboral y problemas de corrupción (Bennell y Akyeampong, 2007).

Para Eurydice (2004) de los dieciocho países en estudio, sólo en cuatro países los docentes indican que los salarios son motivo de insatisfacción laboral. Anaya y Suárez (2006) concluyen que más del 50% de los docentes de secundaria está satisfecho con el salario, aunque en menor grado en comparación con sus colegas de primaria.

La encuesta a gran escala realizada en Australia por McKenzie (2008), señala que el tema de la remuneración docente tiene considerable interés de los medios y la política. Su estudio examinó la importancia del salario para atraer y retener a los profesores. Los resultados de la encuesta indican que los maestros no entran en la profesión por el dinero, sino por razones intrínsecas, como la realización personal o hacer una contribución social. Sin embargo, el dinero parece ser un tema más importante en la retención de los docentes en la profesión.

Resultados algo similares se observan en el estudio de Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation (2012) quienes concluyen que los salarios de los profesores son un factor importante en su satisfacción en el trabajo y la retención (el 75% de los profesores así lo manifestaron). Sin embargo, cuando se les da una lista de factores que influyen en la retención del profesorado, el ámbito "salarios más altos" no figura entre los más frecuentes. Antes aparecen el liderazgo, participación de la familia, acceso a un currículo de alta calidad, los recursos de los estudiantes y el tiempo para la colaboración con los colegas, todos ellos más importantes que los factores monetarios.

Por su parte, Tenti (2005) demuestra que la tendencia en cuatro países latinoamericanos (Perú, Uruguay, Brasil y Argentina) es que la posición socio-económica que ocupan los docentes de nivel secundario es sensiblemente mejor que la de sus colegas de nivel primario y que los docentes del sector privado tienen una posición mucho mejor que la de sus colegas del sector público. En líneas generales, los docentes se encuentran en los niveles socio-económicos medio-alto (a excepción de Perú), aunque esta posición tiende a empeorar cuando se les compara con colectivos que tienen los mismos o más años de estudios que los profesores.

Así y todo se evidencia cierto grado de conformidad ante tales medidas de reducción de salarios. Dubar (2002) ya planteaba el carácter transaccional en la construcción de la identidad profesional, por lo que el profesor hace un intento por modificar su entorno para adaptarlo a sus deseos, como también tiende a acomodarse a las presiones y límites de su circunstancia. Más allá de cualquier alcance político en las determinaciones contingentes de un país, parece ser que los docentes entrevistados manifiestan un control específico en sus relaciones externas, sobre todo a nivel económico donde existe cierto grado de satisfacción con el salario, suficiente para no perder de vista la

finalidad básica de su trabajo, o aquellos rasgos identitarios específicos que podrían afectar su rol docente¹⁵⁸.

Al hablar de condiciones dignas de la labor docente, se debe partir de un principio inalienable de la profesión del educador: la consideración de ésta como una profesión de alto valor; quienes la ejercen merecen, socialmente e institucionalmente, el derecho a ser tratados como profesionales, al igual que aquellos dedicados a las otras disciplinas (Garbanzo 2011).

Por último, en la literatura actual son numerosos los estudios que analizan el impacto de ciertas políticas a nivel mundial que buscan una salida al problema del salario. Para ello, se han introducido algunas iniciativas vinculadas con el pago de salarios según el rendimiento (*performance related pay*), sin embargo, han tenido resultados dispares. Mientras que para la OCDE (2012) consideran relevante en algunos contextos las recompensas monetarias por rendimiento, dado que los niveles de pago pueden ser parte del buen ambiente de trabajo, existe una línea crítica que no encuentra apoyo entre los docentes a este tipo de mecanismo compensatorio (McKenzie, 2008; Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation, 2012, Parker y Meo, 2012). Se considera que nuestros docentes no se refirieron a este tema, ya que en España las políticas salariales no contemplan este tipo de incentivos.

En resumen, en esta subcategoría, el 60% de los docentes entrevistados no está satisfecho con las condiciones económicas, mientras el 40% señala que el salario está bien o bastante bien. Para nuestros profesores, la satisfacción con el salario se traduce en que, a

¹⁵⁸ Debido a la crisis económica que ha afectado a numerosos países en el mundo, España ha debido tomar una serie de medidas con el fin de atenuar el impacto negativo a nivel económico, creando el plan gubernamental de reducción del déficit público.

La reducción del salario a los funcionarios públicos constituye una de esas políticas adoptadas. En el marco del Real Decreto Ley 8/2010, las Comunidades Autónomas deberán aplicar una disminución del 5% en los complementos específicos que cobran los docentes.

Con ello, se puede afirmar que la inmensa mayoría ha visto afectada su salario por una reducción de entre el 5,5% y el 7,5%. Desde junio de 2010, el profesorado de primaria y de enseñanzas secundarias de centros educativos públicos dejó de cobrar al mes entre 86 euros, como mínimo, y 164, como máximo, lo que ha dependido del salario bruto por categoría profesional y Comunidad donde se trabaje, según cálculos de FETE-UGT (publicado en el portal de noticias www.público.es, 24-05-2010, al inicio de la aplicación de tales medidas).

pesar de los recortes, no son los colectivos más desfavorecidos. La insatisfacción se percibe en que consideran que el salario está mal o ha empeorado, ocasionando pérdida de poder adquisitivo a pesar de la importancia que tiene la docencia para la sociedad.

b. Horas de trabajo

Este ámbito fue abordado por el 30% de la muestra y estuvo referido al tiempo que ocupan los docentes en sus funciones laborales. Veamos algunos testimonios:

S7: *"Te tienes que estar formando continuamente, pues todos esos son tiempos que te tienes que quitar y con estas dos horas que nos han puesto más este año, se nota un montón".*

S15: *"Mentalmente tienes que descansar de una clase a otra. Este año, por ejemplo, paso de un segundo de la ESO a un segundo de bachillerato, de un momento a otro. Es que no me da tiempo ni siquiera a que la cabeza se sitúe otra vez. Cuando termina una clase, se me acercan niños que tienen dudas y no puedo atenderles porque tengo la siguiente clase y tengo que ir volando, ¡qué triste!"*

En este escenario, la postura de los seis docentes frente a las horas de trabajo es unánime. Una crítica a las últimas decisiones de la Administración referidas al aumento de las horas lectivas, es decir, a muchos docentes les ha agregado dos horas más de trabajo en clase. Para los profesores, esta situación trae consigo problemas asociados al aumento de alumnos por clase y sobre todo por el aumento del ritmo de trabajo que implica no alcanzar a desconectar de una clase a otra y no tener tiempo para atender a alumnos que, entre clase y clase, tienen dudas.

Como se observa, para S15 es una situación que le provoca tristeza al sentir la impotencia de no poder dedicarles tiempo diferente al de la clase, detalles importantes que muchas veces tienen un impacto positivo en las relaciones humanas del instituto. De ahí que surjan sensaciones relacionadas con el aumento de horas, como *"te falta el tiempo"*, *"nunca paras de trabajar"*, *"da impotencia"*, *"te sientes cansada"* y sobre todo la idea *"trabajas más y te pagan menos"*.

También, desde los grupos de discusión conviene rescatar la tensión que provoca el ritmo de trabajo de los propios profesores:

G1S15: " *Y la tensión de que te dé tiempo a todo... ¡uf!*"

G1S5: " *...y por otro lado en secundaria te planteas estrategias para llegar a ellos y tirar, luego trabajas con niños con unas dificultades que dices voy a hacer algo imaginativo y llevas muchas horas en casa para preparar eso*".

G1S7: " *Como dice S5, yo los jueves me relajaba porque el viernes tenía segundo de bachillerato, pero llegaba el domingo y ya estaba estresada preparando cosas...*"

G1S15: " *Y te digo más...ahora tenemos el ritmo, pero cuando empezamos en septiembre...*"

G1S5: " *¡Ah!*"

G1S15: " *Eso es mortal. Los chicos de prácticas cuando vienen y termina la última hora me decían: 'ya no doy más, es que estoy reventado'. Y son chavales de 22 años y no podían tampoco físicamente, porque en una clase de 30 no paras. Con los del primer ciclo estás de pie y te mueves toda la hora entera sin parar. Como dijo una vez una colega: 'Cuando sales de una clase del primer ciclo buena, es una satisfacción increíble'. Y la siguiente hora te toca un segundo de bachillerato, a cambiar el chip, y no paramos en la semana...*".

G1S5: " *Es mucho estrés, luego tiene sus cosas gratificantes*".

Como se puede apreciar en los diálogos, se describe claramente el ritmo de trabajo asociado al continuo discurrir del día a día en las aulas. Para los que hemos impartido clases en secundaria, entendemos que este cuadro representa fehacientemente el nivel de intensidad del quehacer docente, con horas de trabajo dedicadas en casa, con la agudización de ese ritmo al inicio del año escolar y con el gran desgaste físico y psicológico que conlleva interactuar en unas pocas horas con centenares de alumnos. Entendemos que, en este contexto, emerge el malestar que muchos docentes, tanto de las entrevistas como de los grupos de discusión, señalan percibir cuando les asignan más horas de clases y cuando tienen que rellenar más papeleos. La suma de tareas a las intensas jornadas de trabajo puede ser un factor determinante para causar problemas severos en la salud de los docentes. También creemos que la inmunidad que provoca el bienestar personal ante el intenso ritmo de trabajo, permite que muchos docentes antepongan las sensaciones de satisfacción que se viven día a día al cansancio, al estrés, al agobio y muchas otras.

Para la OCDE (MEC, 2014b), en la mayoría de los países adscritos a esta organización, el número de horas de enseñanza disminuye con el nivel de educación en el que se enseña. En el promedio de los países de la OCDE, los profesores de educación secundaria tienen que enseñar 674 horas al año. En España, esta cifra es ligeramente más

alta: 703 horas al año. Entre los países analizados en este informe, los que tienen el número más alto de horas de enseñanza son Chile y Estados Unidos, que superan las 1.000 horas en la enseñanza secundaria.

Un extenso informe acerca de la carga de trabajo de profesores en institutos de secundaria de Nueva Zelanda (Ingvarson y otros, 2005) concluyó, entre otras cosas, que, a pesar de que el número de horas de docencia es similar a otras profesiones, las del docente son más intensas; los problemas en la carga de trabajo fueron considerados de moderados a graves por la mayoría de los docentes; siendo la carga de trabajo una fuente importante de estrés.

ANPE, en 2012, realizó una encuesta a más de 10.000 profesores en toda España, donde más del 80% del profesorado afirmó que el aumento de jornada lectiva afecta a la atención individualizada a los alumnos. Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation (2012) también detectaron insatisfacción en los docentes estadounidenses, por no disponer del tiempo para afrontar los desafíos que enfrentan sus alumnos.

Así, en general, se pueden observar en diversas investigaciones que los docentes latinoamericanos, canadienses, africanos y asiáticos perciben que les falta de tiempo para tareas de preparación de clases, para la atención de alumnos, para descansos durante la jornada laboral (Bravo y otros, 2005; Tenti, 2005, 2007; Vaillant y Rossel, 2006; Hargreaves, 1992; Esteve, 2007; Liu y Ramsey, 2008).

Se debe reconocer, por tanto, que existe un agotamiento en algunos docentes por la asignación de cursos adicionales que los lleva a tener un alto ritmo de trabajo. Si le sumamos las nuevas tareas burocráticas (como las veremos más adelante), la incapacidad para desconectar del trabajo cuando se llega a casa (70% de nuestros profesores así lo reconoció en el apartado "5.1.1.3. Subcategoría: Relación vida laboral/vida personal") y la sensación de que el número excesivo de horas en aula radica en la falta de reconocimiento político (como lo expresa el 25% de los profesores en las acciones que determinan la

ausencia de reconocimiento político: "te hacen trabajar más"), obtenemos un panorama preocupante en las condiciones laborales de nuestros profesores.

c. Tamaño de la clase

La ratio de alumnos es frecuentemente analizada en las múltiples investigaciones que abordan las condiciones laborales de los docentes, donde se realiza un cálculo estadístico para determinar la media de alumnos que cada profesor tiene en la sala de clases.

En nuestro caso, encontramos que el 30% de total de profesores manifestó ideas referidas a la cantidad de alumnos que tienen por clases y es evidente que los relatos en este sentido apuntan a una crítica generalizada, ya que consideran excesivo el número de alumnos que tienen en la actualidad en cada clase. Un profesor de G2 lo relata de la siguiente forma:

G2S16: *"Hemos pasado de tener, en algunas clases, entre 18 a 20 alumnos a tener 28 o 30. Ha aumentado el grupo, ha aumentado la variedad de niveles dentro de los alumnos, porque los alumnos de primaria a secundaria, pasan muchos sin cumplir unos objetivos mínimos. ¿Por qué?"*.

Los docentes opinan que estas condiciones implican un trabajo adicional, al tener que realizar más planificaciones, preparar más materiales y corregir más exámenes. Se trata de un contexto de aula en el que los docentes intentan llevar la clase adelante pero ven la imposibilidad en ello, dada la complejidad en las relaciones en el interior del aula, constituyéndose en una barrera para la mejora de aprendizajes. En algunos casos, los docentes señalan que se crea un ambiente insostenible.

Como señalamos en el apartado "3.3.1.3. Alumnos por clase y horas de enseñanza", en España, el profesor de secundaria en institutos públicos dispone de una media de 24 alumnos por clase. Según el MEC (2014b), el tamaño real de la clase en España es similar

a la media de la OCDE y de la UE21 tanto en educación primaria como en la primera etapa de Educación Secundaria ¹⁵⁹.

Los efectos reales del número de alumnos por clases no son tan claros. Así lo comprueban las múltiples investigaciones que se contrastan entre sí, tanto por los efectos positivos, como por la ausencia de una correlación positiva entre clases con pocos alumnos y el buen rendimiento escolar.

Una serie de investigaciones coincide en que los profesores manifiestan preocupación y disgusto por la cantidad de alumnos por curso (Ball y Goodson, 1985; Thode, 1992; Finn y Achilles, 1999; Gutiérrez, 2000; Van der Berg, 2002; Avalos y otros, 2005; Day y otros, 2007; López de Maturana y otros, 2007; McKenzie y otros, 2008; Liu y Ramsey, 2008; Eurydice, 2009).

Finn y Achilles (1999) confirmaron que la reducción de tamaño de las clases en los primeros grados tiene un impacto duradero y que es mayor para los estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos. Gutiérrez (2000), por su parte, señala que los mejores ambientes para un trabajo de aula que favorezca los aprendizajes significativos de los alumnos se dan en grupos de alumnos con los que el docente logre establecer un ambiente de trabajo distendido y cordial. Esta situación es muy difícil de lograr al trabajar con grupos numerosos, puesto que el grado de tensión del profesor aumenta cuando procura conseguir un ambiente de trabajo con silencio y sin actitudes de indisciplina.

Van der Berg (2002) concluye que el tamaño de la clase puede afectar la percepción de la autoeficacia docente; mientras que para Fernández y otros (2014) el escaso

¹⁵⁹ La OCDE distingue entre el **tamaño real** de la clase y el **tamaño estimado** de la clase. El **tamaño real** se calcula dividiendo el número de alumnos matriculados en un programa educativo y el número de grupos. Según este organismo, para asegurar la comparabilidad entre los países, los datos incluyen el tamaño de la clase en las asignaturas comunes generalmente obligatorias, pero no tienen en cuenta las subdivisiones de estos grupos en materias optativas, desdobles o por necesidades educativas especiales. El **tamaño estimado** relaciona la ratio alumnos/profesor, el número de clases o alumnos que corresponden a un profesor y el número de horas lectivas del profesor y resulta más reducido en función de los subgrupos que se formen (MEC:2014b). En nuestro caso, consideramos el **tamaño real** de la clase, dejando así y todo una margen de duda respecto a las cifras oficiales, dado que estos indicadores tampoco son reales ya que no miden realmente el tamaño de cada clase, es decir el número de alumnos a los que se enfrenta día a día el docente. En efecto, el testimonio citado recientemente por G2S16, revela que son 28-30 alumnos los que tiene en clase. Para un análisis crítico y una aclaración conceptual en este sentido, véase a Ehrenberg y otros (2001).

número de alumnos puede ser un obstáculo para el fomento del desarrollo profesional reflexivo del profesor.

Por otra parte, en Estados Unidos, una encuesta a docentes determinó que el 80% de la muestra prefería disminuir el número de alumnos por clases que un aumento de sueldo (Chingos, 2013). Sin embargo, este autor sostiene que, en tiempos de recursos limitados, no tendría un impacto negativo el aumento de un 20% de alumnos por clase.

El estudio TALIS de 2009 (OECD, 2009) señalaba que la variable tamaño de la clase no incidía en la auto-eficacia percibida de los docentes, mientras que en 2014, TALIS (MEC, 2014d) confirmaba que el tamaño de la clase no estaba relacionado con la satisfacción de los profesores.

Ehrenberg y otros (2001) y Hanushek (1999) coinciden en señalar que las pruebas empíricas en Estados Unidos con la implementación de programas a gran escala para reducir el número de alumnos por clase, reflejan que no se perciben diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos.

Se debe entender que el impacto de esta problemática se encuentra aún en una etapa prematura, cuyas investigaciones no han podido determinar los efectos reales en los alumnos y en los profesores. Lo que sí está claro, como todo, es que se trata de una variable en las condiciones laborales que no puede verse afectada ante los cursos muy numerosos (más de 30 alumnos), porque creemos que las dificultades son evidentes cuando se trata de gestionar en un aula un mayor número de estudiantes.

d) Interinidad

El carácter interino del docente emergió como una idea interesante de analizar desde la perspectiva de las condiciones laborales. Ocho docentes han ofrecido relatos como los siguientes:

- S6: *"Creo que es positivo esto de moverte porque te vas enfrentando a muchas realidades diferentes y eso es bueno como crecimiento personal y como crecimiento laboral".*
- S1: *"Yo soy interina y veremos si este año trabajo...con los recortes lo tengo muy negro".*
- S5: *"Hay que tener movilidad, pero lo de hoy ya se pasa un poco de la raya, que nos mueven constantemente y les da igual la situación familiar de cada uno, además te mueven de una punta a otra de Andalucía".*

Como se observa, los docentes manifiestan posturas diversas frente al carácter interino de la profesión. Lo primero que resalta es la visión positiva que tienen algunos docentes hacia la movilidad que conlleva el desplazamiento a diversas zonas de Andalucía sobre todo en los primeros años de ejercicio docente. Este aspecto se describe como experiencias de crecimiento personal y laboral y con la ventaja de conocer diversas realidades y contextos, establecer nuevas relaciones sociales y distanciarse de posibles problemáticas.

La visión negativa de la movilidad del interino no es tan frecuente, aunque provoca malestar en ciertos docentes, debido a que los permanentes cambios de domicilio provocan alteraciones en la organización familiar, además de no permitir profundizar en las relaciones sociales. Esta visión sí es más frecuente en los grupos de discusión, donde se exponen largos relatos acerca de la experiencia como interino. Exponemos la síntesis de algunos de ellos para comprender realmente las experiencias que viven unos y otros y las diferencias en la valoración que hacen de ello. Veamos qué dicen en G1:

- G1S5: *"Te cuento mi experiencia. Me parece injusto porque los interinos tenían mucha más ventajas, bueno, yo en eso tuve una mala experiencia, porque tuve que estar ocho años yendo y viniendo, pero me parecía injusto que mi jefa había puesto en una oposición a 10 interinos que se quedaban en el mismo Sevilla en los mejores institutos y no aprobaban y tú estabas haciendo las Américas por un buen destino, pero si no, a la Alpujarra almeriense..."*
- G1S9: *"Depende de las circunstancias porque como yo no tenía ningún punto de referencia, pues el puesto de trabajo me permitía conocer lugares y entonces eso ha sido interesante para mí. Estudié en Granada y, sin embargo, empecé a trabajar en Jaén y después en Cádiz, que después me tuve que buscar la enciclopedia para ver el pueblo que me habían dado. En aquel entonces no tenía ni coche y tenía una maleta con pocas cosas y en el verano procuraba dejar las cosas en casa de alguien porque me iba. Así que me ha servido mucho..."*
- G1S15: *"Lo peor que yo veo en eso que tú apruebas las oposiciones y te mandan a Calaña y después a Huelva, hasta ahí bien. Pero que luego te dicen 'ahora le vamos a dar el destino definitivo y te mandan a Hinojosa del Duque' y te esperas 6 largos años para poder ir a una*

capital, muy duro. Entonces cuando son 4 años, vale, pero si te tienes que esperar más de seis años a que te den algo definitivo y poder empezar tu vida. Cuando te dan un pueblo perdido e incomunicado es durísimo. Lo que decía S5, es injusto que estés 11 años a esperar que te den algo definitivo a pesar de haber aprobado las oposiciones. ¿Alguien me lo puede explicar?"

G1S9: *"Por la ley de la oferta y la demanda".*

A su vez, los de G2:

G2S6: *"El problema es que ellos cuando necesitan una continuidad de un maestro que ya tienes, que ya te conocen, que ya sabes por dónde vas, que te sigan manteniendo por el mismo carril, cogen y te mandan a un instituto con chavales de 18 años".*

G2S19: *"...y pasas de tener a una profesora de referencia..."*

G2S6: *"...a tener 11"*

G2S19: *"Con un maestro y que tienes a los especialistas y pasas la gran parte de la hora que estás en el centro con esa persona de referencia a tener 9, 10, 11, a lo mejor los ves dos veces a la semana, con suerte los ves 5 horas a la semana, entonces ya no hay posibilidad cuando más necesita".*

G2S13: *"Y para los que somos tutoras de primero, cuántos padres nos han venido diciendo, pero si mi hijo llegaba el año pasado y hacía los deberes y se preguntan qué ha pasado este año, o sea que hay un cambio intrínseco en esos niños y entre ese cambio más el cambio que viene de afuera, se descolocan totalmente..."*

G2S6: *"Yo creo que es la clave del fracaso que hay ahora, es ese corte cuando menos, es como cortar una película en el mejor momento, lo mismo..."*

Hemos querido reproducir algunos relatos algo extensos, pero que dibujan un cuadro muy representativo de la visión que tienen de la interinidad a partir de la experiencia personal. En general, se observan las siguientes cuestiones:

- En G1, se observa una diferencia en la percepción de la experiencia interina entre quienes interactúan. G1S5 critica una experiencia negativa que le tocó vivir en los procedimientos de selección de los destinos, que permitía a ciertas personas manipular la lista de interinos para quedar en mejores (capital) o peores sitios (pueblos alejados). Para G1S15 la crítica apunta al excesivo tiempo en que un docente puede pasar como interino. Los largos años de movilidad, los desplazamientos a destinos tan alejados de las ciudades y, por ende, la dificultad para crear una familia, parecen agotar a G1S15. Además, percibe la injusticia que conlleva los criterios de antigüedad para determinar las plazas. Por el contrario, G1S9 resalta que su trayectoria como interina, sin ser muy distinta a las demás, fue positiva. Ello ya que su experiencia de vida particular, le permitió sobrellevar sin

contratiempo los desplazamientos por Andalucía, tomándolo como un aprendizaje en su recorrido docente.

- En G2, básicamente se plantea la desventaja del carácter interino en la docencia, relacionada con la continuidad del profesor en un curso determinado. Es evidente que en muchos casos, los profesores, luego de un año, o incluso en unos pocos meses, deben abandonar el centro para desplazarse a otro. Esto conlleva un corte en las relaciones humanas entre profesor y alumno, perdiendo, en muchos casos, la conexión lograda con tanto esfuerzo.

Volviendo a los relatos a partir de las entrevistas, se rescata finalmente una crítica más evidente hacia la interinidad (y que no fue abordada en G1 y G2). Se trata de la problemática de algunos interinos de no tener una seguridad de obtener un puesto en algún centro educativo, más aún porque los recortes han provocado una disminución en la oferta laboral para los interinos (S1, S8, S11, S9).

Como señalamos en el planteamiento del problema, esta situación se ha denunciado en Andalucía (y, en general, en toda España), principalmente a través de partidos de izquierda, asociaciones de padres y alumnos de la educación pública, partidos nacionalistas y organizaciones sindicales. Los portavoces de estas organizaciones plantean que es una práctica habitual desde las Administraciones despedir a los interinos durante los meses de verano, sufriendo además una reducción de sus jornadas laborales desde el inicio de la crisis española.

Dentro de las escasas investigaciones que se adentran en el mundo de los interinos, los trabajos de Santos (1983) y Thode (1992) confirman que el carácter interino de los docentes, si bien propicia el conocimiento de diversos contextos, no aporta experiencias válidas ni significativas. Dado que no se llega a poner en práctica la teoría aprendida, no se puede conformar un estilo docente y no se pueden experimentar profundamente nuevos métodos y técnicas de enseñanza. Además, Thode (1992) confirma que las principales preocupaciones de los docentes entrevistados en el ámbito de la interinidad, es la

inestabilidad laboral, desplazamientos o traslados de residencia, problemas económicos y cambio continuo de compañeros.

e) Función docente

La función docente abarca un conjunto de tareas específicas que está definido por la Ley Orgánica 2/2006 de Educación¹⁶⁰. En ella se expresan hasta doce funciones entre las cuales están la programación y la enseñanza de las materias, la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, la tutoría de los alumnos, la orientación educativa, la promoción y organización de tareas. Esto demuestra la diversidad de actividades que debe desempeñar el docente y los múltiples roles que debe asumir (programar, orientar, tutorizar, organizar, coordinar, etc.)

En este contexto, el profesorado puede verse obligado por contrato a realizar una serie de actividades adicionales (como la sustitución de colegas por ausencia, apoyo a futuros profesores o profesores noveles o redacción de informes) que influyen en mayor o menor medida en su carga laboral.

Nuestros docentes han enfatizado un fenómeno creciente que provoca mucho malestar a nivel de las funciones que tienen que desarrollar. Más allá de las tareas que emanan desde la ley, la burocracia se constituye en el foco de mayor interés crítico de casi la totalidad de los docentes, en cuanto a condiciones laborales y función docente se refiere.

El 45% de los docentes aportó ideas en este sentido, con relatos como los que siguen:

S6: *"Pues déjenme de enterrarme en papeles y déjenme que yo haga mi trabajo, porque si yo ahora mismo tengo una hora libre y tengo que rellenar 15 mil papeles para ellos, no puedo preparar mejor una clase...Se ha burocratizado muchísimo".*

¹⁶⁰ Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006), disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

S11: *"Desde que yo entré hasta el día de hoy, cada año tengo más papeleo que rellenar, cada año sale algo nuevo, cada año hay nuevos informes que realizar, nuevas formas de hacer las cosas y es verdad que cada vez se pierde más tiempo en papeleo y menos a la preparación de clases".*

Estos relatos representan la crítica generalizada de todos los profesores que la mencionan. Se trata de una práctica sistemática y progresiva lo que obliga a rellenar cada vez más papeles. Se alude a la saturación que provoca el excesivo papeleo con frases muy figurativas e intensas (*"tengo que rellenar 15 mil papeles"*, *"te entierran en papeles"*, *"tienes que rellenar papeles absolutamente inservibles"*, *"nos están machacando mucho con el tema"*, *"nos están exigiendo cada vez más papeles, más tonterías"*).

Por su parte, en G1 también se aportaron algunas ideas:

G1S9: *"Se trata de justificar nuestro trabajo y de solucionar la relación con el usuario, porque al fin y al cabo somos una administración muy burocrática, y la manera de solucionar la relación entre el usuario en este caso el padre-alumno y el profesorado es una relación administrativa".*

G1S5: *"Eso es muy fuerte. Cómo está nuestra administración..."*

G1S15: *"Pero burocráticamente es terrible. Tú cuidas todo, entras a clases, cierras la puerta, sales a tu hora, estás ahí con los niños, entregas todo lo burocrático que tienes que entregar, o sea, haces todo lo que te dicen que tienes que hacer y no les importa. Y si tú haces cosas distintas no te lo toman en cuenta".*

Como vemos, en G1 se profundiza acerca de la función docente en cuanto a relación contractual entre usuario y la provisión de un servicio, recordando las palabras de Bernstein (1997), quien percibe al docente con la obligación de ser un profesional que satisfaga claramente los objetivos empresariales, que gestione eficientemente a un conjunto de estudiantes y documente sus logros y problemas para una rendición de cuenta pública. Es evidente, además, que la burocratización es coherente con los intentos de instrumentalizar la enseñanza, tecnificar la labor del profesorado y controlar desde la impersonalidad los procesos educativos del aula (G1S15: *"Y si tú haces cosas distintas no te lo toman en cuenta"*).

Percibimos, por tanto, un malestar generalizado por estas nuevas tareas que tiene que asumir el profesor; una frustración por tener que enfrentar una condiciones laborales en

donde se debe demostrar lo que se sabe a través de papeles; y porque estas tareas le quitan tiempo para la preparación de las clases (Maslach, 1986, 1997; Popkewitz, 1990; Peiró y otros, 1991; Fernández, 1994; Gil-Monte y Peiró, 1997, 2000; Bonals, 2013). Esta idea se refuerza con la pérdida de autonomía que genera la excesiva burocracia, que fue analizada en la subcategoría "autonomía docente".

Decíamos que Iglesias (1995:93) reflexiona acerca de los obstáculos administrativos a los que se enfrenta el docente, donde su autonomía profesional se diluye en un inmenso entramado burocrático-legislativo, *"de tal manera que no podemos establecer mucha diferencia entre un operario en una cadena de montaje y la función docente"* o como lo manifiesta S8: *"Muchas veces decimos: '¿Pero yo qué soy? ¿Un administrativo o un profesor?'"*.

Para Gil (1996), el modelo burocrático refuerza el papel de los expertos al centralizar la toma de decisiones; mientras que para Gimeno (2000) una de las regulaciones que obstaculizan el trabajo docente son las prácticas burocráticas de control externo. Dinham y Scott (1996, 2000), por su parte, concluyeron que entre las principales causas de baja entre los docentes que investigaron, se encontraba la excesiva burocracia en el centro educativo.

Sin duda que este aparataje administrativo además ha ocasionado, como dicen nuestros profesores, un excesivo relleno de papeleo inútil (S19), tal como lo comprueba el estudio de casos de la investigación de Day y Gu (2012) o la investigación con más de 500 docentes de Ruffinelli y Valdebenito (2013) en los que detectan el control y la presión burocrática como las mayores frecuencias de malestar en el profesorado.

Se debe insistir, por tanto, en la tecnificación de la docencia como una de las consecuencias perversas del modelo burocrático que impera en educación, provocando que el docente diversifique su actuación pedagógica en tareas administrativas de poca relevancia.

Adicionalmente, dentro de las funciones del profesorado aparece la autonomía y el control como manifestaciones concretas de las condiciones laborales.

La autonomía del docente fue percibida por nuestros profesores positivamente. Un 65% de la muestra percibe que la docencia tiene un alto grado de autonomía, basándose en la libertad de cátedra, en el libre uso de metodologías y en la ausencia de presiones al desarrollar el trabajo; mientras que el 35% de la muestra reconoció no percibir autonomía en el ejercicio docente ya que percibían demasiada burocratización, inspecciones descontextualizadas, poco respaldo de los directivos y toma de decisiones verticales. La autonomía, así entendida, se traduce principalmente en el uso de estrategias metodológicas, limitando la autonomía relativa al diseño de los contenidos.

En este mismo análisis de la autonomía docente emergió el "control" o la supervisión como un importante obstáculo en la libertad de cátedra y en el desarrollo general de sus funciones docentes. El proceso de inspección, por ejemplo, es percibido como el control de un agente externo con poca o nula experiencia en el ejercicio de la docencia en aula, y donde muchas veces no entiende que las planificaciones suelen ser dinámicas.

En esta línea, finalizamos este ámbito con el relato de G1S9 con una visión muy particular y conciliadora que destaca que el rol fiscalizador, desde cierta perspectiva, no tiene que ser un proceso negativo, sino necesario para la transparencia de la enseñanza:

G1S9: " *Somos un servicio público y lo que se ha hablado del tema de la transparencia por ejemplo. El usuario, en este caso el alumnado y los padres, tienen derecho a saber, derecho a informarse, evidentemente con conocimiento de causa y con respeto. Por ello, creo que debemos hacernos cargo de que somos un servicio público y también nosotros tenemos que respetar que nos pregunten y seguro que no tenemos problemas, pero no ha faltado situaciones que se ocultan e historias que se tapan o que te quejas cuando te piden una programación o pones problemas cuando te pidan algo*".

f) Formación

En el ámbito de las condiciones laborales, la formación del docente es indiscutiblemente un factor determinante en la percepción que tiene el profesor hacia su trabajo. La formación fue incluida como una categoría de carácter interpersonal desde donde se extrajeron las siguientes conclusiones respecto a la formación inicial y continua.

La formación inicial se percibe principalmente como negativa en el 94% de los docentes entrevistados que cursaron el programa de formación inicial (CAP). Por su parte, hay cuatro docentes que cursaron los estudios de magisterio, valorando positivamente la formación recibida. También en los grupos de discusión emergieron valoraciones negativas en este aspecto.

Respecto de las razones que llevan a evaluar negativamente el CAP, se encuentra la escasa duración del programa, la mala organización, su nulo aporte al quehacer docente y calificarlo como un mero trámite para postular a las oposiciones. Los docentes además detallan las problemáticas de la teoría impartida en el CAP (nociones mínimas, alejado de la realidad, poca exigencia, escasa didáctica y ausencia de la promoción de habilidades comunicativas) y del proceso de prácticas vivido durante la formación inicial (escasez en el número de prácticas, poco tiempo de desarrollo de las prácticas, y demasiada observación pasiva en desmedro de una intervención en el aula).

La formación continua se desarrolló en esta investigación a partir del perfil formativo de los docentes y de las temáticas abordadas por cada profesor en cursos de perfeccionamiento. Entre las más frecuentes están las TIC, perfeccionamiento en didáctica, adquisición de herramientas para la resolución de conflictos, profundización de contenidos relacionados con idiomas y formación en estrategias para la atención a la diversidad. Estos cursos fueron impartidos con carácter presencialmente por los CEP, sindicatos y universidades, mientras que algunos docentes realizaron cursos online. Esto indica una alta trayectoria formativa por la diversidad y cantidad de cursos realizados.

Dentro de las ideas emergentes más significativas en relación con la formación continua, destacan la actitud positiva ante la formación, como requisito fundamental para la mejora de su práctica docente; necesidades formativas, como destrezas en la resolución de conflictos, en convivencia escolar, liderazgo, atención a la diversidad y crecimiento personal; el carácter gratuito de la mayoría de los cursos a los que asisten; la baja calidad del perfeccionamiento; y políticas formativas descontextualizadas y no ajustadas a las verdaderas necesidades docentes; lo que lleva a concluir que no existe una satisfacción significativa hacia el perfeccionamiento, aunque la disposición a participar en los cursos es positiva.

4.2.2.3.2. Subcategoría: Recursos

Los recursos humanos, materiales e infraestructura son sustancialmente importantes para el desarrollo del trabajo docente. No obstante, se trata de un ámbito que no fue abordado íntegramente en las entrevistas, ni tampoco emergió con una frecuencia significativa entre los docentes. Solo el 20% de los docentes aportó ideas en este sentido.

S8: *"Hay menos material a la hora de pedir cartulinas y todo eso...material poco..."*

S10: *"Es que ha habido muchos recortes y eso ha afectado por ejemplo al número de profesores, cortaron a cinco y ha habido profesores que no están dando la asignatura de la especialidad, además que el número de alumnos aumenta y hay menos personal especializado para atender a alumnos que tienen problemas..."*

Estos testimonios son representativos de la visión aportada por los docentes hacia los recursos del instituto. Todos ellos se refieren a la falta de recursos humanos derivado de los recortes públicos, ocasionando una disminución en la plantilla de profesores (interinos sobre todo), lo que ha obligado a aumentar el número de alumnos en clase. Así también un docente expresa la falta de recursos materiales, como cartulinas; y un docente manifiesta la necesidad de profesionales especializados para atender a alumnos disruptivos.

Respecto a la infraestructura, ésta no fue abordada en la presente investigación, salvo señalar que los docentes cuentan con un edificio de nueva construcción, inaugurado en el curso 2007-08.

Para León (2011), la infraestructura conforma el ámbito físico dentro del cual se establecen las relaciones en las que se desarrolla la tarea educativa. Como espacio material, el edificio y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que pueden afectar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Por una parte, generan sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro, potencialidad o carencia y, con ellas, comprometen la posibilidad o dificultad de los sujetos para sentirse, en mayor o menor grado, “predispuestos” frente a las demandas del trabajo. Así también resalta el valor de la calidad y diversificación del material didáctico, ya que afectan directamente al tipo y complejidad de las experiencias curriculares en las que participan docentes y alumnos.

En suma, creemos que no hay suficiente evidencia fundamentada como para determinar la verdadera situación de los recursos humanos, materiales e infraestructura, aunque la realidad visible nos lleva a pensar que no están dadas las condiciones de trabajo adecuadas para desarrollar las labores educativas, producto de los incuestionables recortes y de las innegables reducciones en el profesorado y en los profesionales de apoyo complementario a la docencia.

4.2.2.3.3. Subcategoría: Ambiente de trabajo

El ambiente de trabajo o clima laboral es el producto de las interacciones sociales en el interior del centro, que lleva aparejado una cultura organizacional capaz de otorgar una identidad colectiva y estilo propio en la manera de desarrollar la tarea educativa.

Desde el punto de vista de las condiciones laborales, el ambiente de trabajo estará determinado por las relaciones sociales entre los integrantes del centro, las relaciones propiamente de aula y la cultura organizacional.

Como hemos visto en la presente investigación, las relaciones sociales fueron analizadas desde el profesor y hacia los padres, alumnos, profesores y equipo directivo. En todas ellas, las valoraciones fueron positivas, no existiendo valoraciones generales negativas en ningún docente ("mala" ni "muy mala") ni en los cuatro tipos de relaciones.

Los profesores, además, sienten una satisfacción similar en las relaciones con los directivos y con los profesores (55% muy buena y 45% buena); mientras que las relaciones con los padres y alumnos son similares entre sí, aunque levemente inferiores (45% muy buena y 55% buena). Por ello, se entiende que los docentes sienten mayor satisfacción en su relación con el equipo directivo y con los profesores respecto de la relación con los padres y alumnos. Así también considerar que algunos docentes que valoraron la relación con algún agente como "muy buena", también manifestaron matices negativos, equilibrando así percepción positiva e idealista de la relación.

El ambiente de aula, por su parte, ha sido reconocido y descrito transversalmente por los profesores en diversas categorías. Las caracterizaciones más recurrentes en este sentido, están relacionadas con la diversidad, la implicación emocional y los conflictos.

Los profesores entrevistados y los grupos de discusión asumen que dentro de sus condiciones de trabajo en el aula, se deben enfrentar a una diversidad de alumnos, caracterizada por la variedad de personalidades, de culturas, de niveles educativos, de origen socio/económico, de edades, de rendimiento o de necesidades educativas. Este escenario (promovido por los nuevos enfoques sobre la integración en el aula y por los cambios estructurales del sistema educativo al traspasar los dos últimos niveles de la enseñanza primaria a la educación secundaria), es percibido como una desventaja de la profesión, por el 26% de los docentes entrevistados.

Por tanto, la diversidad observable en los ambientes educativos de la enseñanza secundaria, en esencia positiva, pasa a convertirse en una problemática para algunos docentes, ya que requiere mucho tiempo y nuevas herramientas o habilidades, sobre todo cuando existe la presión de los agentes educativos por obtener buenos resultados

académicos. No obstante, la mitad de nuestros docentes reconoce que utiliza estrategias metodológicas adaptadas al perfil de cada alumno.

Por otra parte, el clima laboral en aula se caracteriza por la gran carga emocional que conlleva mantener el orden, la motivación, la interacción y el aprendizaje. Sin embargo, este contexto emocional es percibido como una desventaja en el 32% de la muestra entrevistada, y también se observa como una ventaja de la docencia en el 32% de los profesores entrevistados.

Los aspectos negativos que se aprecian son la alta cantidad de energía que se tiene que emplear en cada clase, el desgaste psicológico, la dificultad para desconectar emocionalmente, calificándola incluso de estresante y la falta de herramientas para la gestión adecuada de las emociones. Los aspectos positivos del ambiente en aula, se materializan en ciertas emociones que provocan una implicación sensible en las relaciones con el alumno, otorgando un trasfondo de satisfacción personal por la labor que se realiza. Emociones como el cariño, la jovialidad, la alegría, la disposición a ayudar al otro y la impronta fueron las más recurrentes.

La última idea relacionada con el ambiente de trabajo en el aula, son los conflictos. Esta realidad es recurrente en nuestros profesores (tanto a nivel de entrevistas como grupal) y describe las problemáticas a las que se ven enfrentados sistemáticamente en la sala de clases, en algunos casos por problemas de autoridad. La dificultad para resolver estas situaciones es una debilidad personal reconocida en varios docentes y una necesidad imperante de formación en estrategias metodológicas que permitan la gestión de conflictos.

4.2.2.3.4. Subcategoría: Contexto laboral

De una manera más genérica y global se debe reconocer que el contexto laboral en el que se desarrolla la docencia forma parte de las condiciones de trabajo del profesor. Influencia mayor o menor, directa o indirecta, se entiende que el contexto geográfico,

social, económico, legal y político genera una tendencia ineludible en la manera de enfocar la enseñanza y de direccionar pautas de trabajo en beneficio de la optimización de tareas. Estos contextos ya han sido expuestos en distintos apartados de la presente investigación.

En primer lugar, recordemos que el contexto geográfico del instituto San Jerónimo fue delimitado anteriormente en el apartado "3.7.1. Instituto San Jerónimo", donde pudimos comprobar que se trata de un barrio humilde, de clase trabajadora, afectada por la crisis y el desempleo. En la actualidad, al crearse un gran parque de oficinas y almacenes (Parque Empresarial Nuevo Torneo) y la construcción de la autovía que une Sevilla con La Rinconada y otros núcleos del norte del área metropolitana, ha supuesto un cambio definitivo para esta zona urbana. Se están construyendo nuevos bloques de viviendas y edificios públicos, por lo que el aislamiento del barrio prácticamente ha desaparecido. Se trata de una de las áreas de expansión de la ciudad.

En segundo lugar, el contexto social ha quedado definido en la categoría "constructos docentes" al obtener una visión general de los docentes entrevistados acerca de la sociedad. Según sus testimonios, recordamos que nuestros profesores asumen una postura crítica al sistema social desde el punto de vista de pérdida de valores y de un estilo de vida individualista, consumista y de poco esfuerzo, el cual trasciende muchas veces al ámbito educativo.

Asimismo, en esta misma categoría, emergió desde los docentes una crítica a la sociedad desde un punto de vista político, encontrando posiciones que consideran que el actual paradigma dominante es el capitalismo, que pretende privatizar los ámbitos públicos como la escuela. Este paradigma, además, está presente implícitamente en aquellos docentes que acusan un interés político centrado en lo privado más que en lo público. En el marco teórico en el apartado "2.1. Contexto laboral, escuela y docencia" encontramos una serie de posturas y análisis del contexto social y político en la actualidad.

Así también, emergieron ideas referidas a la clase política que refleja la superficialidad de la sociedad y la pérdida de oportunidades para el progreso social. Si a

ello le sumamos el descontento generalizado del reconocimiento político hacia la docencia, se obtiene unas condiciones contextuales para el trabajo no muy esperanzadoras.

En el análisis de las respuestas docentes, algunos profesores trasladan esta problemática a la realidad económica actual de España: "*Las familias están pasando una situación horrible, económicamente hablando*" (S12); "*La situación del país es horrible*"(S17); "*Es una crisis económica importante*" (S19), donde dichos problemas han repercutido en la educación a través de una serie de recortes en los salarios docentes, del aumento de horas y del mayor número de alumnos por clase.

El ámbito legal no fue categorizado dentro de los análisis aunque se mencionaron en mínima frecuencia la LOGSE de 1990, con el cambio estructural de la educación española; la LOE de 2006, para referirnos a la formación inicial y a los ajustes al EEES; y la LOMCE de 2013, con disposiciones legales de escaso consenso social. También se mencionó una idea crítica que revela los permanentes cambios en las disposiciones legales según el gobierno de turno.

La contingencia narrativa emanada de los relatos docentes que perciben, describen y valoran las condiciones laborales en las que se desenvuelven, son coincidentes en muchos aspectos con estudios internacionales.

Diversos investigadores han destacado, por ejemplo, el exagerado reformismo característico de los sistemas educativos en los últimos treinta años. Este reformismo se orienta en muchos casos, según lo indicaba Weber (1919), por los principios de la economía del mercado y del neo-liberalismo, y se manifiesta como un contexto político turbulento, repercutiendo en la intensificación de las tareas que deben realizar los profesores (Day, 2002; Hargreaves, 1992, 2000a; Van den Berg, 2002).

Ávalos (2012) agrega que, si bien las reformas y los cambios en los sistemas educativos son elementos que impulsan los procesos de reconstrucción de identidad, éstos requieren a su vez del ejercicio de juicio profesional y tiempos de prueba y asentamiento.

El contexto de cambio constante no permite que esto ocurra, y más bien contribuye a producir rupturas y conflicto identitario, que a permitir las reconstrucciones de identidad que son normales en el curso de la carrera docente.

Recordemos además que Hargreaves (2003) y Lawn y Ozga (2004), sitúan el nuevo “gestionalismo” como un importante factor que afecta las condiciones laborales, provocando problemas identitarios en el profesorado.

Esta nueva capacidad emergente en el ámbito de la gestión empresarial vendría a situarse también en la educación. La reorganización del trabajo a través de la gestión de los recursos humanos y la descentralización de la gestión y la financiación de la escuela son algunas de sus características.

Al extrapolar los nuevos mecanismos del “management” a la escuela, se puede apreciar a docentes que trabajan en grupos funcionales, experimentando con nuevas tecnologías y llevando a cabo procesos técnicos complejos. La participación docente en cuestiones políticas de la escuela queda restringida a aquello que tiene que ver con los propósitos y el carácter de los programas educativos y asumen responsabilidades por sus juicios y por su trabajo. En este marco, constituyen una fuerza laboral organizada flexiblemente, entregada a su tarea, capaz de reevaluarse a sí misma de manera constante y que a la vez se valoraría de acuerdo a objetivos de productividad claros.

Hargreaves (2003) señala que el docente percibe una brecha entre su función social y la nueva experiencia coactiva que tiene que llevar a cabo, que lo empuja a fragmentar su identidad. Muchas veces es una vida laboral de ansia, sobrecarga de trabajo y de amargura al no poder igualar los estándares académicos imperantes con sus alumnos.

En resumen, hemos analizado las condiciones laborales en las que se desenvuelven los docentes entrevistados, a través de una revisión de los cuatro ámbitos y sus respectivos sub-ámbitos que componen estas condiciones de trabajo. La siguiente tabla, N°12, resume la percepción de los profesores acerca de las condiciones laborales para cada ámbito, ante

la pregunta "¿es adecuada?", teniendo presente que nuestra intención principal ha sido el análisis cualitativo de los relatos docentes, desde donde hemos conocido las fisuras y los matices de cada ámbito. No obstante, puede resultar útil tener además una visión genérica de la percepción docente acerca de cada sub-ámbito tomando en cuenta la tendencia observada, insistiendo que en el detalle narrativo existe una pluralidad de interpretaciones e ideas que relativizan este esquema.

Percepción docente acerca de las condiciones laborales

| ÁMBITOS | SUBÁMBITOS | ¿ADECUADA? |
|---------------------|---|------------|
| TRABAJO DOCENTE | Salario 60% NO / 40% SÍ | NO |
| | Horas de trabajo - Aumento de horas lectivas. - Menos tiempo para preparar clases. | NO |
| | Tamaño de la clase - Excesivo número de alumnos por clase (30-35 alumnos). | NO |
| | Interinidad - Se conocen otras realidades y se establecen nuevas relaciones sociales. - Se aprenden otras metodologías. - Desplazamientos continuos que afectan la vida personal y familiar. - Incertidumbre laboral. | SÍ |
| | Funciones - Excesiva burocracia. - Nuevas tareas que dificultan el trabajo. - Libertad de cátedra. - Control descontextualizado. | NO |
| | Formación inicial - 94% CAP insuficiente. - Pocas prácticas, escasa duración, trámite. | NO |
| | Formación continua - Disposición al aprendizaje continuo. - Trayectoria formativa alta. - Necesidades formativas en resolución de conflictos. - Baja calidad de los cursos. | NO |
| | Reconocimiento político-social 100% NO / 0% SÍ | NO |
| RECURSOS | Humanos - Reducción de la plantilla docente. | NO |
| | Materiales - Cada vez menos materiales. | NO |
| | Infraestructura | - |
| AMBIENTE DE TRABAJO | Relaciones sociales - Relaciones con los padres y alumnos (45% buena/55% muy buena). - Relaciones con los profesores y directivos (55% buena/45% muy buena). | SÍ |
| | Relaciones de aula - Diversidad. - Carga emocional. - Conflictos. | NO |
| | Cultura organizacional | - |
| CONTEXTO LABORAL | Geográfico - Zona de expansión de la ciudad de Sevilla. | SÍ |
| | Social - Pérdida de valores. - Estilo de vida materialista e individualista. - Mínimo esfuerzo. | NO |
| | Económico - Recortes. - Crisis. | NO |
| | Legal - Inestabilidad y abundancia de normativa. | NO |
| | Político - Capitalismo. - Énfasis en lo privado/degradación de lo público. | NO |

 No analizado

Tabla N° 12: Tabla resumen de la percepción docente acerca de las condiciones laborales, según ámbitos y sub-ámbitos

Se puede observar en la tabla N° 12 que, en términos generales, las condiciones laborales adecuadas son el carácter interino de la docencia, las relaciones sociales y el contexto geográfico, mientras que las condiciones no adecuadas son la mayoría: salario, horas de trabajo, tamaño de la clase, funciones, formación inicial y continua, reconocimiento político-social, recursos humanos y materiales, relaciones de aula, el contexto laboral externo como el social, el económico, el legal y el político.

A pesar de los resultados mayoritariamente negativos acerca de las condiciones laborales de los docentes debemos ser cautos en sacar conclusiones. No se percibe un descontento generalizado en estos ámbitos, como para pensar en unas indignas condiciones de trabajo. Se trata solo de una aproximación hacia el descontento subjetivo y relativo de los profesores que puede servir para poner la atención y analizar en detalle los aspectos críticos revelados.

Sin embargo, Señoríño y Cordero (2005) son contundentes en sus afirmaciones y confirman que en Argentina, por ejemplo, la situación laboral del profesor es degradante, detectando indicadores preocupantes a la hora de definir el deterioro de las condiciones de trabajo, ya que los mecanismos de control, la descalificación e intensificación del trabajo, la pugna competitiva por el espacio laboral, son denominadores comunes en las preocupaciones expresadas por los docentes. Situaciones similares se perciben sobre todo en Latinoamérica donde las condiciones de trabajo de la docencia realmente no son las adecuadas.

Es cierto que se percibe una falta de coherencia entre el número cada vez mayor de tareas asumidas por el profesorado español, las medidas de apoyo que se proponen y las necesidades concretas del profesorado, por lo que desde ahí hay que superar el pesimismo que inunda muchos sectores, como también advertir encarecidamente que ciertas condiciones de trabajo no son lo suficientemente adecuadas para fortalecer la identidad del profesor.

Con ello, finalizamos la segunda metacategoría de análisis en la que hemos analizado aspectos fundamentales de la identidad docente desde un punto de vista intersubjetivo.

Así, concluimos la primera propuesta categorial de eventos que permiten la configuración del perfil identitario de los docentes. Mostramos nuevamente esta propuesta para recordar, en su conjunto, las dimensiones analizadas (tabla N° 2).

**Eventos para la configuración de la identidad docente
(perfil identitario)**

| METACATEGORÍA [COD] | CATEGORÍA [COD] | SUBCATEGORÍA [COD] |
|------------------------------------|--|--|
| INTRASUBJETIVIDAD [ITR] | AUTOIMAGEN [ITRAUT] | Imagen autopercebida [ITRAUTIMA] |
| | | Elección de la docencia [ITRAUTELE] |
| | | Influencia docencia /vida personal [ITRAUTVID] |
| | | Crisis docente [ITRAUTCRI] |
| | | Constructos docentes [ITRAUTCON] |
| | ESTILO DOCENTE [ITREST] | Debilidades [ITRESTDEB] |
| | | Fortalezas [ITRESTFOR] |
| | | Metodología personal [ITRESTMET] |
| | | Aplicación de la tecnología [ITRESTTEC] |
| | | Autonomía docente [ITRESTAUT] |
| | FORMACIÓN [ITRFOR] | Formación inicial [ITRFORINI] |
| | | Formación continua [ITRFORCON] |
| | | Competencias docentes [ITRFORHAB] |
| INTERSUBJETIVIDAD [ITE] | RELACIONES SOCIALES [ITESOC] | Padres [ITESOCPAD] |
| | | Equipo directivo [ITESOCGES] |
| | | Profesores [ITESOCPRO] |
| | | Alumnos [ITESOCALU] |
| | CONSIDERACIÓN POLÍTICO- SOCIAL [ITECON] | Consideración política [ITECONEST] |
| | | Consideración social [ITECONSOC] |
| | CONDICIONES LABORALES [ITELAB] | Trabajo docente [ITELABTRA] |
| | | Recursos [ITELABREC] |
| | | Ambiente de trabajo [ITELABAMB] |
| | | Contexto laboral [ITELABCON] |

Tabla N° 2: Categorización, subcategorización y codificación de los eventos que configuran el perfil identitario del profesor de secundaria

Estos eventos, reconocidos a partir de categorías y subcategorías están fundamentados en el apartado "2.6.1. Propuesta categorial" del marco teórico. Este despliegue categorial de eventos narrativos expuestos, permite acercarnos a la comprensión de los puntos críticos en la construcción de la identidad del docente de secundaria.

Entendemos que la construcción de la identidad del docente se fragua en la multidimensionalidad de los procesos internos (intrasubjetivos) y sociales (intersubjetivos) del profesor. Nuestra intención fue, pues, acceder narrativamente a los mundos interiores del profesor y a su imaginario social para capturar la autoimagen docente, su estilo, su proceso formativo, sus relaciones sociales, sus condiciones laborales y la consideración político-social de la docencia.

Fruto de este cruce experiencial (figura N° 1) emerge el estado identitario del docente, estando así en condiciones de considerar y profundizar en dicho estado para cada profesor investigado, especialmente si nos centramos en el grado de bienestar y en la proyectividad que tienen de su profesión.

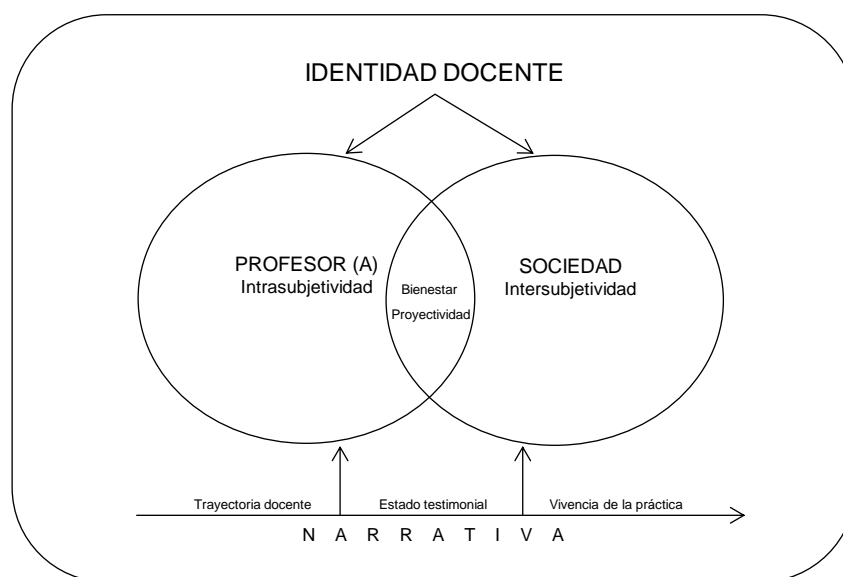


Figura N° 1: Construcción de la identidad docente

En la figura N° 1 vemos que convergen dos nuevas metacategorías que plasman el estado actual de la identidad docente a partir de la interacción entre identidad intrasubjetiva e intersubjetiva, a saber: bienestar docente y proyectividad docente. Esto ha permitido la catalogación de éstas en categorías, como se observa en la tabla N° 3.

Estado actual de la identidad docente

| METACATEGORÍA [COD] | CATEGORÍA [COD] |
|------------------------------------|---|
| BIENESTAR DOCENTE [BID] | Nivel de bienestar con la docencia [BIDDOC] |
| | Nivel de bienestar con el centro [BIDCEN] |
| | Causantes de malestar [BIDMAL] |
| PROYECTIVIDAD DOCENTE [PRD] | Expectativas con la docencia [PRDDOC] |
| | Expectativas con el instituto [PRDCEN] |

Tabla N° 3: Categorización y codificación del estado actual de la identidad en el profesor de secundaria.

Reiteramos que estas categorías pueden conducir a una representación coherente de las dimensiones esenciales en la identidad del profesor. El carácter complejo y dinámico de la naturaleza humana supone la imposibilidad de recrear conceptualizaciones que abarquen la identidad profesional en su globalidad. Por tanto, se trata solo de una perspectiva que puede servir para acercarse al fenómeno de la construcción y reconstrucción de la identidad docente, desde las propias dinámicas personales internas y desde las vicisitudes que ocasionan el riesgo y la incertidumbre del medio social, político, económico y cultural que le rodea.

Desde esta postura, cada docente puede ofrecernos un testimonio particular que revele el nivel de adaptación a este nuevo escenario y los factores que intervienen, positiva o negativamente, en el desarrollo de una identidad fortalecida.

4.2.3. Metacategoría: Bienestar Docente

En el intento por perfilar un sistema de indicadores que delimite una reconfiguración en la identidad del docente, conviene detallar el nivel de bienestar que tiene

el docente al momento de las entrevistas. Esta metacategoría describe los niveles de satisfacción actuales con la docencia y con el centro, además detecta los puntos críticos que causan malestar en los docentes, tal como se observa en la figura N° 50.

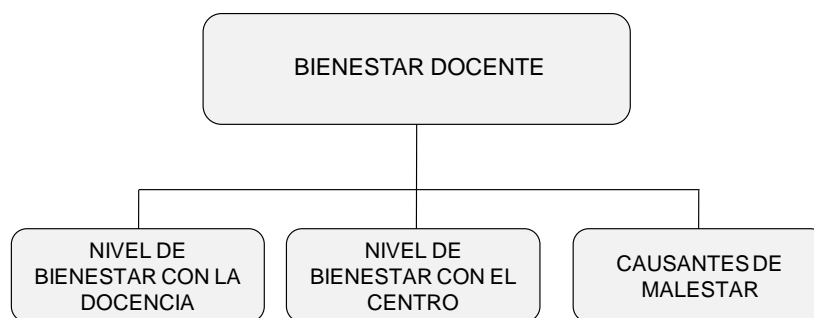


Figura N° 50: Categorización de tercera metacategoría "Bienestar docente"

Lo que nos preocupa es detectar el nivel bienestar emocional que tienen los docentes respecto de su profesión y del sitio donde trabajan, es decir, indagar en el estado general del individuo, representado en su satisfacción personal hacia su actividad profesional. Se trata de una reacción emocional a un determinado trabajo, como resultado de un conjunto de evaluaciones entre las expectativas generadas y la realidad (Bolívar, 2006).

El bienestar o satisfacción laboral ha sido intensamente abordado por las nuevas ciencias laborales y aplicado en numerosos departamentos de recursos humanos de empresas nacionales y multinacionales, sobre todo a partir de las últimas tres décadas.

Weinert (1985) argumenta que este particular interés tiene su lógica en el desarrollo histórico de la teoría de las organizaciones, puesto que el nivel de satisfacción en el trabajo resulta primordial para establecer objetivos en común, para promover la productividad, para generar un clima organizativo sinérgico, para atender las particularidades de cada

trabajador en el contexto de sus actitudes y emociones personales, y para promover una calidad de vida más allá del ámbito laboral:

“En este caso las reacciones y sentimientos del colaborador que trabaja en la organización frente a su situación laboral se consideran, por lo general, como actitudes. Sus aspectos afectivos y cognitivos, así como sus disposiciones de conducta frente al trabajo, al entorno laboral, a los colaboradores, a los superiores y al conjunto de la organización son los que despiertan mayor interés (la satisfacción en el trabajo como reacciones, sensaciones y sentimientos de un miembro de la organización frente a su trabajo)” (Weinert, 1985:298).

Robbins (1996:181), por su parte, se centra en el grado de bienestar laboral, a partir de los niveles de satisfacción e insatisfacción sobre la proyección actitudinal de positivismo o negativismo, definiéndolo como:

“La actitud general de un individuo hacia su trabajo. Una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia el mismo; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él”.

También nos indica que:

“Los factores más importantes que conducen a la satisfacción en el puesto son: un trabajo desafiante desde el punto de vista mental, recompensas equitativas, condiciones de trabajo que constituyen un respaldo, colegas que apoyen y el ajuste personalidad (...). Por otra parte el efecto de la satisfacción en el puesto en el desempeño del empleado implica y comporta satisfacción y productividad, satisfacción y ausentismo, y satisfacción y rotación” (Robbins, 1996:192).

En esta manifestación encontramos factores importantes, que retroalimentan de forma positiva o negativa el desempeño de un puesto, conduciendo el bienestar a una mejora en la productividad, a una permanencia estática o a una exigencia de movilidad, bien transitoria o definitiva, para satisfacer los niveles de exigencia personales.

Conviene resaltar en el análisis de esta metacategoría identitaria, las perspectivas que entienden el nivel de bienestar como el resultado de diversos factores que involucran la evaluación que el profesor hace de su ambiente laboral (Locke, 1976; Howard y Frink,

2003). Se destacan tres componentes que la integran, a saber: 1) el aspecto cognoscitivo, es decir, las creencias e ideologías que la persona tiene hacia su trabajo (autoimagen, constructos docentes); 2) el aspecto afectivo, que incluye las emociones que experimenta al desempeñar su trabajo y sentirse parte de éste (consideración); y 3) el aspecto conductual, que se refiere al comportamiento mismo que el individuo realiza en el desempeño de su labor (despliegue de la identidad). Estos componentes se encuentran en interacción con otros factores, como las relaciones con los compañeros de trabajo, directivos y alumnos, formando así un sistema más complejo.

Tomando en consideración estos elementos, el bienestar laboral incluye también la evaluación entre lo que una persona espera o desea obtener del trabajo en comparación con lo que otros reciben y lo que efectivamente recibe (Vroom, 1990). Desde una perspectiva integral, la satisfacción puede depender de las expectativas del trabajador, las expectativas y demandas del lugar de trabajo, así como de sus clientes o usuarios. Un profesor acude a diversos recursos, tanto operativos como sociales y afectivos, de esta manera, mientras perciba un apoyo útil en los diversos componentes de la satisfacción laboral, mayor será su bienestar.

En efecto, el bienestar personal y profesional están estrechamente relacionados con la salud mental y el equilibrio particular. Según Cranny y otros (1992), la satisfacción laboral constituye una información vital para cualquier supervisor y departamento de recursos humanos de una empresa. Al margen de los indudables beneficios individuales en términos de salud mental, el bienestar emocional es un medio para contribuir al logro de los objetivos de una organización. Así, son numerosos los estudios, sobre todo angloamericanos, que muestran que se trata de un importante predictor del rendimiento en el trabajo y de conductas relacionadas con dejar el trabajo (Griffeth y otros, 2000; Judge y otros, 2001; Dalal, 2005).

En el caso del profesorado, el bienestar tiene que ver con las situaciones específicas de su labor docente y con las características de su propia personalidad, en cuanto que todo ello repercute en su estabilidad emocional creando tensión, estrés, y produciendo malestar,

tanto desde una perspectiva personal como profesional, o bien, provocando un contexto positivo en el que el docente se siente a gusto.

De ahí que se enfatice que el bienestar laboral es un constructo multifacético que incluye respuestas afectivas y cognitivas acerca de una variedad de elementos del trabajo, como las relaciones con el equipo directivo, la satisfacción con el trabajo mismo, las interacciones con compañeros y alumnos, las percepciones económicas, entre otras (Dalal y Crede, 2013).

El estudio TALIS tampoco ha estado ajeno a la importancia de la satisfacción laboral de los docentes (MEC, 2014d). Aquí se concibe en términos de sentirse realizado y gratificado por el trabajo y ha pasado de ser evaluado con una única pregunta en la primera edición del estudio (MEC, 2008) a ocho preguntas en la segunda edición (MEC, 2014d). El bienestar docente tiene un papel muy destacado en el marco teórico utilizado en el estudio TALIS para dar cuenta del aprendizaje y resultados educativos de los estudiantes, que relacionan con las características del estudiante, de sus profesores y del centro de escolarización (Navas, 2014). Así también en la presente edición, en TALIS se ha medido la satisfacción tanto hacia la profesión, como hacia el entorno, utilizando subíndices específicos para cada caso.

4.2.3.1. Análisis de la categoría: Nivel de bienestar con la docencia

Como hemos dicho, esta categoría la correspondemos con el estado particular de satisfacción del docente con su profesión. En primer lugar, presentamos los datos obtenidos en relación con la polaridad "positivo/negativo" que define el nivel de bienestar con la docencia.

En este sentido, el 100% de la muestra aportó ideas referidas a su bienestar particular, con los siguientes resultados, según lo muestra el gráfico N° 51:

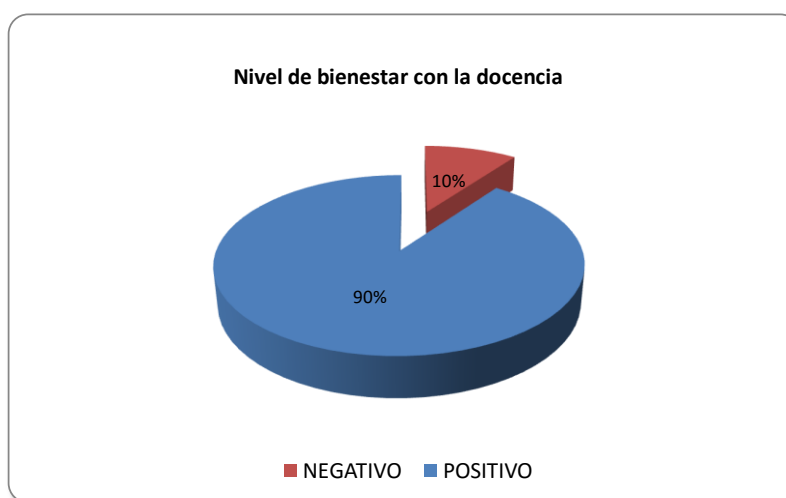


Gráfico N° 51: Percepción de los profesores acerca de su bienestar con la docencia

Como podemos apreciar, el 90% de los profesores manifiesta que su nivel de bienestar con la docencia es positivo, mientras que el 10% señala que es negativo.

Ante ello, se observan altos niveles de satisfacción con la profesión, donde solo dos docentes reconocieron que su estado actual es insatisfactorio. Este bajo nivel de satisfacción se expresa de la siguiente manera:

S5: *"Ahora es bajo, ya que el trabajo me está superando y tengo que volver a intentar, porque me está trayendo disgustillos".*

S14: *"Cada vez menos satisfecho. El problema es que no veo que la situación de crisis sea transitoria".*

Estos relatos revelan la insatisfacción actual hacia el trabajo. Si analizamos las causas del estado de bienestar negativo, sobre todo a través de sus narrativas expuestas en toda la entrevista, encontramos que para S5 su insatisfacción radica en los obstáculos con los que se encuentra al desarrollar su trabajo, aludiendo al excesivo número de alumnos (*"que para los idiomas es pésimo"*) y al tamaño de la clase (*"tengo 30 en secundaria y 32,*

33 en bachillerato, entonces la ratio es fatal"). S5 señala que lo intenta día a día y que se deja el "*pellejo*" ya que así y todo la profesión es de su agrado. Una paradoja indiscutible que demuestra en S5 el gusto por la profesión, pero a la vez un estado de malestar ocasionado por ciertas condiciones de trabajo que le dificultan su quehacer docente, que le llevan a cuestionarse su esfuerzo y el sentido de la profesión. Por su parte, S14 nos dice que posee un nivel de satisfacción cada vez menor, ya que no percibe cambios a corto y mediano plazo que permitan superar los recortes que sufren, además de percibir que las únicas expectativas que existen en la profesión es cambiar de instituto. En la categoría "causantes de malestar" profundizamos en los factores asociados a la insatisfacción.

Por otra parte, las respuestas que revelan el bienestar hacia la profesión se pueden apreciar, a modo de ejemplo, en los siguientes relatos:

S1: "*Estoy muy contenta*".

S9: "*Me pillas en un momento bueno...un ocho*".

S17: "*Un siete, sobre todo cuando te encuentras clases buenas y niños buenos*".

En general, ante la pregunta "¿Cuál es el nivel de tu bienestar con la profesión?", los docentes no profundizaron mayormente en la descripción de su bienestar, aunque se rescatan algunas cuestiones importantes:

- Se revelan algunos estados emocionales positivos como "*estoy contenta*", "*me llena muchísimo*" o "*estoy feliz*" que confirman los buenos momentos por los que atraviesan laboralmente y que son comparables con los relatos obtenidos en la subcategoría intrasubjetiva "autoimagen percibida", donde también emergieron sentimientos y emociones como: "*me siento contenta conmigo misma*", "*yo disfruto, me encanta*", "*me siento muy bien a nivel humano*". Con ello, se puede inferir tal vez la sospecha de que existe una correlación entre la autoimagen positiva y el estado de bienestar, originando emociones similares en ambas categorías. Sin embargo, se aprecia que el estado de insatisfacción de S5 y S14 descrito recientemente, no siguen la misma correlación, puesto que solo S5 figura entre los docentes que tiene una autoimagen negativa, mientras que S14,

se autodefine "*correcto con el trato con los alumnos*" sin dar señales de una autopercepción negativa. Así también se percibe que los docentes que se autodefinieron positivamente y que también aportaron autocríticas desde sí mismos, tienen un buen nivel de bienestar (a excepción de S5).

- También observamos que algunos docentes utilizaron una calificación para puntuar su nivel de bienestar: un 10 (S20), un 8 (S9, S11), un 7 (S17, S13) y un 7,5 (S4), mientras que otros utilizaron conceptos: "*total*" (S2), "*alto*" (S3), "*muy bueno*" (S6, S12), "*un notable*" (S8), "*bueno*" (S10), "*medio*" (S19). En este sentido, podemos detectar que dentro del nivel de satisfacción positivo hacia la docencia (90%), aparecen valoraciones buenas y muy buenas según las siguientes frecuencias observables en el gráfico N° 52:

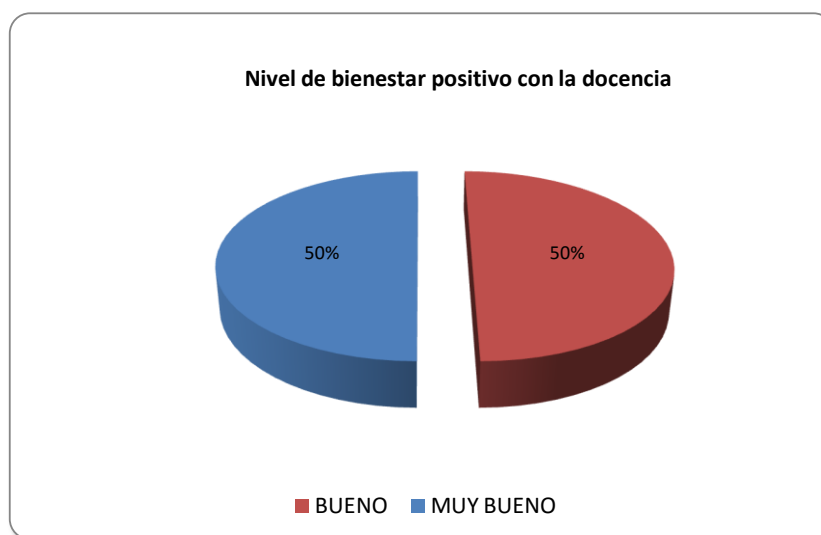


Gráfico N° 52: Nivel de percepción de los profesores acerca de su bienestar positivo con la docencia

Con estos datos, se percibe un matiz importante en relación con el nivel de satisfacción del docente hacia su profesión que, siendo positivo, el 50% de ellos señala que es "*bueno*", mientras que solo el 50% dice que "*muy bueno*". Las razones que llevan a los docentes a matizar su nivel de satisfacción positivo, en general, se relacionan con los

deseos de que ciertas condiciones externas, como la crisis y la situación del profesorado, mejoren; con la disciplina y el ambiente de clases en algunos cursos (especialmente de ESO); y con el cansancio que provocan los años de ejercicio (Mevarech, 1995; Day y Gu, 2012; Marcelo y Vaillant, 2013).

Estos matices emergentes permiten revelar fisuras importantes en los niveles metacategoriales del bienestar docente, ya que el 50% de los docentes argumentó factores que impiden un nivel bienestar de bienestar satisfactorio.

- De algunos relatos emergió, además, que las fuentes de satisfacción positivas radican en lograr dar clases motivadoras, tener estudiantes motivados y conseguir que alumnos con dificultad en el aprendizaje, puedan obtener resultados.

- También apreciamos en más de alguna respuesta, la temporalidad que puede afectar el nivel de bienestar: "*me pillas en un momento bueno*" (S9); "*me has cogido en buena época*" (S15); o "*ahora mismo bien*" (S8, S18), reafirmando la esencia de esta categoría como un "estado actual", potencialmente variable en el tiempo a partir de la configuración identitaria que se fragua entre la trayectoria docente, el estado testimonial y la vivencia de la práctica.

En general, se puede apreciar que el nivel de bienestar positivo que manifiesta la gran mayoría de los docentes, implica un estado personal satisfactorio hacia la profesión donde el docente debe negociar entre sus expectativas y la realidad concreta, la cual, muchas veces, difieren entre ellas. Gordillo (1988), en este sentido, señala que la satisfacción personal es el resultado de una comparación entre las características del trabajo, de la situación profesional, con las expectativas y necesidades propias del docente.

Por otra parte, ante la pregunta que recoge TALIS (MEC, 2014d) "*En conjunto estoy satisfecho con mi trabajo*", se puede apreciar que el 5% de los docentes de secundaria no están satisfechos con su profesión (Bélgica, Bulgaria, Islandia, Italia, Noruega, Chile e Israel tiene el mismo índice). Es un índice menor en comparación con nuestros resultados,

aunque estos son iguales a la media OCDE y a la media de la Unión Europea (10% de insatisfacción).

Un dato interesante que revela TALIS, es que los países que tienen el mayor índice de satisfacción entre los profesores (Malasia con 97,04%, y México con 97,82%) son los que peor puntuación obtuvieron en los resultados PISA, mientras que uno de los países con mejor puntuación PISA (Japón) tiene uno de los índices más altos de insatisfacción docente.

En general, hay similitudes en numerosas investigaciones acerca del alto nivel de satisfacción docente (CIS, 1984, Zubieta y Susinos, 1992; Marchesi y Díaz, 2008; McKenzie, 2008; Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation, 2012).

El estudio de Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation (2012), por ejemplo, concluye que el 90% de los docentes estadounidenses está satisfecho en su trabajo; en Marchesi y Díaz (2008) el nivel de satisfacción con la docencia en profesores españoles alcanza el 93,2%; Chiang y otros (2014), sitúan a los profesores chilenos como "laboralmente satisfechos" en puntuación 4, en una escala de 1 a 5; y Torres (2010) señala que el 77% de los docentes se siente satisfecho con la profesión. Los resultados de Anaya y López-Martín (2014) son más cautos, puesto que concluyen que el profesorado de educación secundaria muestra, a nivel global, un grado de satisfacción catalogable como medio.

Si bien nuestros docentes, en general, no detallaron con precisión las fuentes de la satisfacción, decíamos que en algunos relatos emergieron factores como lograr dar clases motivadoras, tener estudiantes motivados y lograr que alumnos con dificultad en el aprendizaje puedan obtener resultados.

También se detectó en la subcategoría "constructos docentes/visión personal de la docencia" un conjunto de emociones positivas asociadas a la naturaleza de la profesión, sobre todo, el hecho de trabajar con personas y que le otorga al docente un alto nivel de

satisfacción personal. Las emociones positivas recurrentes en las entrevistas fueron la expresión de cariño, de cercanía, rodearse de un "mundo lleno de alegría", la sensación de juventud y vitalidad. En los grupos de discusión emergieron "es gratificante", "es muy enriquecedor", "precioso". Además de emociones como el "placer" que provoca el reconocimiento de alumnos antiguos (y que tuvieron un contexto difícil para salir adelante) (G1 y G2), la satisfacción de ser testigos de la evolución de los alumnos desde los 12 a los 18 años (G1) y ser cariñoso en las relaciones con los estudiantes (G2).

Observamos que los factores relevantes que explican la satisfacción laboral en los docentes, varían de unas propuestas teóricas a otras en función de la ponderación que, en cada una de ellas, se da a determinadas variables. Así, nos encontramos con modelos que dan relevancia a las características del trabajo (Weiss, 2002), a la autoeficacia (Van den Berg, 2002; Johnson y otros, 2005; Chen, 2007; MEC, 2012), a las características personales (Brief y Weiss, 2002), a las expectativas (Judge y otros, 2001) o a las metas perseguidas (Locke y Latham, 1990).

A su vez, Lent y Brown (2006), consiguen presentar un modelo que incluye gran parte de los factores explicativos de un modo unificado e integrado. Este modelo asume que las personas tienden a estar laboralmente satisfechas cuando se sienten competentes para realizar la mayoría de las tareas de su trabajo y para conseguir las metas del trabajo, cuando el trabajo se realiza en unas condiciones laborales favorables y cuando perciben que están haciendo progresos en metas del trabajo personalmente relevantes. Además, destacan la existencia de una relación recíproca entre satisfacción laboral y satisfacción general ante la vida, y sus efectos potenciales del bienestar laboral sobre el rendimiento en el trabajo, el absentismo, la rotación, el desgaste, la salud física y el bienestar psicológico.

Respecto de las razones del bienestar docente, la otrora investigación de Jackson (1968) comprobó que una fuente de satisfacción y de activación emocional en los profesores es la frecuente aparición de acontecimientos inesperados. El hecho de que nadie pueda prever lo que pasará en día de clase, crea una atmósfera de placentera expectación en su trabajo. Así también otra fuente es el avance de niños que se daban por perdidos.

Más recientemente, Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation (2012), a partir de las conversaciones que sostuvieron con sus profesores, detectaron que la razón principal para su satisfacción es el amor por trabajar con personas y ayudarles a crecer como alumnos. Los docentes también citan su propio crecimiento profesional como un importante contribuyente a la satisfacción en el trabajo.

Por su parte, Holmes (2014) señala que cuando se elogia, apoya y consulta a los docentes su bienestar es mayor; mientras que para Anaya y López-Martín (2014) los profesores tienen una satisfacción medio-alta en la realización personal. Martínez y otros (2002), entrevistaron a más de 100 docentes de secundaria, donde encontraron que las fuentes de bienestar docentes estaban asociadas a las vacaciones, la autonomía en el aula y el horario lectivo.

En otros estudios se comprueba que las fuentes de satisfacción varían según la experiencia docente y la etapa de la carrera en que se encuentran, aunque, en general, las mayores recurrencias de bienestar se perciben cuando los docentes sienten que su labor es reconocida y apreciada, y cuando existen buenas relaciones entre colegas (Ball y Goodson, 1985; Day y otros, 2006; McKenzie 2008; Liu & Ramsey, 2008; López de Maturana, 2007).

Otras investigaciones señalan que el bienestar de los docentes en general, es muy alto y que varía según la etapa educativa en la que los profesores imparten su docencia, donde parece ser que los profesores de secundaria muestran una menor satisfacción laboral que sus colegas de etapas previas (Gordillo, 1988; Anaya y Suárez, 2006).

Durán y otros (2005) se centran en la relación de los constructos de "burnout" y "engagement"¹⁶¹ con variables indicadoras del bienestar personal y laboral de los sujetos. Los datos del estudio destacan la relevancia de la dimensión "engagement" como factor

¹⁶¹ Los autores se apoyan en la definición de "engagement" que proponen Maslach y Leiter (1997) descrito como un estado positivo que se caracteriza por energía, implicación y eficacia. Pero además, complementan el concepto con la aproximación europea que enfatiza su carácter de constructo motivacional positivo, "*un estado cognitivo-afectivo persistente en el tiempo y no focalizado a una conducta u objeto específico, e integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción*" (Durán y otros, 2005:149).

clave que puede afectar de forma positiva el bienestar psicológico de los profesores. Como dicen los autores, este resultado apoya estudios anteriores (Salanova y otros, 2000) que han dado cuenta de la capacidad predictiva de esta dimensión respecto a la satisfacción laboral.

Decíamos también que la importancia atribuida al bienestar docente encuentra respuesta en estudios que concluyen que la satisfacción hacia la profesión se correlaciona positivamente con la autoeficacia percibida influyendo, entre otros aspectos, en las relaciones con los alumnos y en el entusiasmo e implicación con su profesión (Van den Berg, 2002; Johnson y otros, 2005; Chen, 2007; MEC, 2012) Además, estos docentes altamente satisfechos y autoeficaces suelen estar abiertos a nuevas ideas, son más innovadores y menos propensos a experimentar agotamiento, y están más atentos a los estudiantes con menores capacidades (Ross y Bruce, 2007).

Finalmente, enfatizamos que nuestros resultados, que revelan el alto grado de bienestar hacia la profesión, permiten, antes que nada, visualizar un estado de salud mental apropiado que, en muchos casos, puede comprender comportamientos de optimismo, positividad y, sobre todo, compromiso con la profesión. Luego cuando hablamos de un alto nivel de bienestar, notamos que los profesores se sienten preparados y competentes en su desempeño profesional, percibiendo que su esfuerzo merece la pena por los resultados que obtiene. Se deduce además, por las investigaciones citadas, que la satisfacción se percibe cuando los docentes trabajan en un contexto en el que se les reconoce y valora; y cuando sienten que los responsables de la educación se preocupan por mejorar sus condiciones de trabajo y sus posibilidades proyectivas (Marchesi, 2007). Por ello, el bienestar profesional es un estado que resulta de la interacción de un conjunto de factores cuya confluencia condiciona su satisfacción profesional.

En resumen, recordamos que el 90% de los docentes entrevistados percibe que su bienestar con la docencia es alto, mientras que el 10% expresa insatisfacción por la profesión. En las respuestas que confirman el alto nivel de satisfacción, se aprecian estados emocionales positivos y algunas fuentes de satisfacción positiva, como dar clases

motivadoras, tener estudiantes motivados y lograr que alumnos con dificultad en el aprendizaje puedan obtener resultados.

Además notamos que se percibe un matiz importante en relación con el nivel de satisfacción del docente hacia su profesión donde el 56% de ellos señala que es "bueno", mientras que solo el 44% dice que "muy bueno".

4.2.3.2. Análisis de la categoría: Nivel de bienestar con el centro

Una vez descrito el nivel de bienestar con la profesión, analizamos el nivel de satisfacción de los docentes con el centro educativo (Instituto San Jerónimo). Debemos tener en cuenta que el nivel de respuestas es menor que la categoría anterior, ya que solo el 75% de la muestra aportó ideas en este sentido.

En primer lugar, presentamos los datos obtenidos en función de si el nivel de bienestar con el centro es "bueno" o "muy bueno", ya que entre los quince docentes que aportaron ideas, no hubo respuestas negativas, aunque sí un matiz en la satisfacción positiva. Por ello, se define el nivel de bienestar con el instituto, según lo muestra el gráfico N° 53:

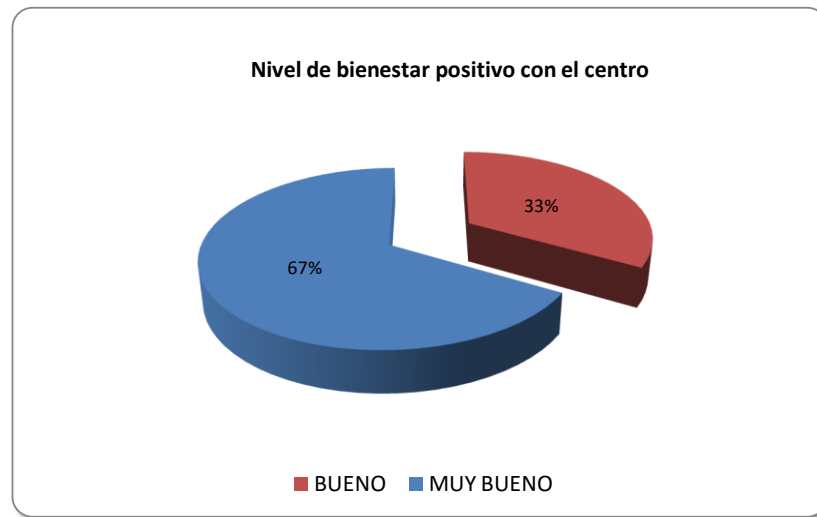


Gráfico N° 53: Percepción de los profesores acerca de su bienestar positivo con el centro

Como vemos, el 67% de los profesores manifiesta que su nivel de bienestar con el centro es "muy bueno", mientras que el 33% señala que es "bueno".

Así como en la categoría anterior, también se observan altos niveles de satisfacción con el centro, pero donde cinco docentes reconocieron que su satisfacción sólo es buena. Para este relativo nivel de bienestar no contamos con relatos que detallen mayormente las causas de esta valoración media, ya que los docentes solo respondieron "*bien*" (S14), "*es bueno*" (S15) y "*ahora mismo bien*" (S19), con la excepción de las respuestas de S9 y S10 ("*un siete*") donde se señala que debería haber mayor participación de los docentes en proyectos educativos (S10) y un trabajo basado en un proyecto en común y en el trabajo en equipo.

Además, comparado con la categoría anterior, se puede apreciar que S14 manifestó tener un bajo nivel de bienestar tanto con la docencia como en el centro donde trabaja; por su parte, S9 y S15 manifiestan un buen nivel de bienestar con la docencia pero un relativo nivel de satisfacción con el centro; mientras que S10 y S19 tienen un nivel de bienestar medio en ambas categorías.

Respecto al nivel de satisfacción con el centro "muy bueno" (67%) podemos detallar algunos relatos:

S1: *"Me han tratado muy bien, es de los mejores".*

S8: *"Muy bueno. Estoy satisfecha con todo, de hecho he repetido voluntariamente".*

S11: *"La experiencia aquí muy bien, enriquecedora. En líneas generales, muy contento porque es un buen centro".*

Como se aprecia en los relatos, los docentes revelan su alto nivel de bienestar con el instituto, aportando valoraciones como "*muy bien*" (S1, S5, S6, S7, S11, S16); "*muy bueno*" (S8); "*muy contento*" (S12), "*estoy a gusto*" (S13) o "*alto*" (S20). Además, emergen algunas cuestiones como:

- Al igual que en la categoría anterior, se revelan estados emocionales positivos como "*estoy contento*" o "*estoy a gusto*" que confirman que su interacción con el centro les permiten trabajar con más entusiasmo. Los estados emocionales percibidos aquí son transversales y se correlacionan con la autoimagen positiva que tienen de sí mismos, con el buen nivel de satisfacción hacia la docencia y con las ventajas que mencionan los docentes respecto de su profesión, como trabajar con personas y el nivel emocional positivo (satisfacción personal) que conlleva educar (especialmente en valores) y preparar a los alumnos para el futuro.

- De algunos relatos emergieron además que las fuentes de satisfacción positiva hacia el centro radican en el buen trato, en las buenas relaciones sociales, en la autonomía, y en el trabajo del equipo directivo. En algunos casos, este contexto ha motivado a poner como primera opción en los destinos del año siguiente el mismo centro. Además, estos factores son contrastables con las ideas aportadas por los cinco docentes anteriores (nivel "bueno"), quienes echan en falta más participación de los profesores y un trabajo coordinado basado en un proyecto en común.

A nivel comparativo, observamos que tanto las relaciones sociales, como la autonomía y el equipo directivo son similares a las ideas positivas que expresan en cada

categoría analizada anteriormente. Por una parte, en la categoría "relaciones sociales" los profesores manifestaron una tendencia a valorar positivamente las relaciones sociales al interior del centro, especialmente con los directivos y compañeros de trabajo. Así también, en la subcategoría "autonomía docente" el 65% de la muestra percibió que su trabajo tiene autonomía, lo que refuerza estas ideas como potenciadoras del bienestar, tanto laboral, como hacia su lugar de trabajo.

Volviendo con los informes TALIS (MEC, 2014d) y PISA (OECD, 2012b), se percibe que al 90% de los docentes entrevistados le gusta trabajar en su escuela actual. Así también, y desde un punto de vista comparativo entre ambos estudios, rescatamos la idea de que los profesores parecen estar más satisfechos con su profesión que con el entorno de trabajo, mientras que en los países en cola en el ranking PISA y en los países que no son de la OCDE sucede lo contrario, que parecen estar más satisfechos con el entorno de trabajo que con la profesión (Navas, 2014).

En este sentido, nuestros docentes están más satisfechos con el centro que con la docencia (90% de los profesores está satisfecho con su profesión, mientras que el 100% de los docentes lo está con el centro). Incluso en el sub-ámbito que emerge dentro de la satisfacción positiva, se percibe una tendencia de un bienestar mayor con el instituto, antes que con la profesión (centro: 67% muy bueno; profesión: 44% muy bueno).

Además, se aprecia en TALIS (MEC, 2014d) que la ratio de profesores insatisfechos en centros públicos/privados es de 73/27 mientras que entre los profesores muy satisfechos con su trabajo está bastante más equilibrada (55/45). También se aprecia que tres de cada cuatro de los profesores insatisfechos, trabaja en centros públicos mientras que entre los muy satisfechos son prácticamente uno de cada dos, con diferencias significativas en la media del índice de satisfacción general entre los profesores de centros públicos y privados.

En general, las investigaciones que integran la valoración del nivel de bienestar de los docentes en los centros donde trabajan, llegan a conclusiones similares a nuestro

estudio. La gran mayoría de los docentes tiene un alto nivel de satisfacción (Evans, 1998; Benito, 2006; Day, 2006; Maíllo y otros, 2008; MEC, 2014d). Lo que varía en ellas, son las fuentes de esa satisfacción.

En este sentido, Evans (1998) nos habla de centros donde los líderes escolares contribuyen a generar un estado de satisfacción elevado, coincidiendo además con Benito (2006), quienes señalan que el alto nivel de bienestar del profesor con el centro, está determinada por las relaciones sociales que tienen con los padres, alumnos, profesores y directivos. Day (2006), por su parte, nos habla de centros altamente satisfechos cuando hay apoyo y estímulos hacia los docentes.

Para Maíllo y otros (2008), en un estudio en centros de enseñanza católicos, determinaron que la mayoría de los docentes está satisfecho con la profesión, que les gusta su trabajo y que el buen ambiente laboral en el centro está ligado con esa satisfacción.

Para TALIS (MEC, 2014d), los profesores que tienen voz en la toma de decisiones de sus centros y que reciben evaluaciones constructivas, tienden a sentirse más felices en su lugar de trabajo.

En resumen, podemos decir que el 100% de docentes que aportaron ideas en esta categoría (quince docentes) está satisfecho con el centro. De ellos, el 67% señala que su nivel de bienestar con el centro es "muy bueno", mientras que el 33% señala que es "bueno". Entre las razones del nivel de bienestar positivo, se encuentra el buen trato, las buenas relaciones sociales, la autonomía, y el trabajo del equipo directivo.

Para finalizar, presentamos la tabla N° 13, donde se muestra comparativamente y en detalle, las respuestas de los docentes respecto de las valoraciones que realizan del bienestar con la profesión y con el centro educativo.

Percepción docente del nivel de bienestar con la docencia y el centro

| SUJETO Años de experiencia | NIVEL DE BIENESTAR CON LA PROFESIÓN | | | NIVEL DE BIENESTAR CON EL CENTRO | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|-------|--|----------------------------------|-------|---|
| | Relato | Valor | Relato secundario | Relato | Valor | Relato secundario |
| S1 5 años | "Estoy muy contenta" | MB | X | "Muy bien" | MB | "Es de los mejores" |
| S2 25 años | "Muy grande, total" | MB | "Trabajo de mi vida" | X | X | X |
| S3 26 años | "Alto, estoy satisfecho" | MB | X | X | X | X |
| S4 17 años | "7,0-7,5" | B | X | X | X | X |
| S5 16 años | "Ahora es bajo" | M | "A pesar que me gusta la profesión" | "Buenísimo" | MB | "No me quiero ir de aquí" |
| S6 2 años | "Muy bueno, me encanta" | MB | X | "Muy bien" | MB | X |
| S7 9 años | "7,5" | B | X | "Muy bien" | MB | X |
| S8 6 años | Ahora mismo notable | B | X | "Muy bueno" | MB | "He querido repetir aquí" |
| S9 18 años | "Me pillas en un buen momento" | MB | X | "7,0" | B | "Debería haber un proyecto en común y trabajar más coordinados" |
| S10 24 años | "Es bueno" | B | "Me gustaría que mejoraran las cosas" | "7,0" | B | "Debería haber más proyectos educativos" |
| S11 4 años | "Bastante contento" | MB | "Se pueden mejorar cosas" | "Muy bien" | MB | "Te dejan hacer las cosas" |
| S12 18 años | "Muy bueno" | MB | X | Me siento cómodo | MB | "Por la relaciones humanas" |
| S13 20 años | "7,0" | B | "Me cuesta la disciplina con los cursos menores" | "Estoy a gusto" | MB | "Por el equipo directivo y la autonomía" |
| S14 19 años | "Cada vez menos satisfecho" | M | "No se ven cambios ni expectativas de mejora personal" | "Bien" | B | X |
| S15 20 años | "Me has cogido en una buena época" | B | "Gratificante, pero estás más cansado" | "Es bueno" | B | X |
| S16 28 años | "Estoy feliz, pero no tan satisfecho" | B | "Podría jubilar" | "Muy bien" | MB | X |
| S17 3 años | "7,0" | B | "Merece la pena cuando tienes clases y alumnos buenos" | X | X | X |
| S18 13 años | "Alto, me gusta mi profesión" | MB | "Me gusta mi profesión" | X | X | X |
| S19 24 años | "Medio" | B | "En unas etapas mejor que otras" | "Ahora mismo bien" | B | X |
| S20 8 años | "10,0" | MB | "Me llena muchísimo" | "Alta" | MB | X |

Tabla N° 13: Tabla comparativa de la percepción docente acerca del bienestar con la profesión y con el centro

Como se puede apreciar, hemos incluido una primera columna que define al profesor y sus años de experiencia. Luego, se presenta la satisfacción tanto de la docencia como del centro donde trabaja, divididas en tres columnas que describen el relato desde el

cual se basa la valoración del bienestar (MB: muy bueno, B: bueno y M: malo); también hemos incluido una tercera columna que aporta ideas secundarias (relato secundario) a la valoración como matiz o aclaración a la primera respuesta del profesor y desde la cual emergen algunos factores de la satisfacción positiva o negativa.

Los datos presentados en esta tabla, N° 13, nos permiten apreciar visualmente el nivel de bienestar de los docentes (MB-B), que cubre gran parte del recuadro. Este nivel de bienestar satisfactorio tiene su contraste en los dos profesores cuyos niveles de bienestar son bajos (M).

Además, hemos querido incorporar la variable "años de experiencia" para comprobar si existe alguna tendencia observable que pudiera revelarnos si los años de ejercicio docentes, influyen en los niveles de bienestar hacia la profesión, cuestión en la que coinciden diversos autores, como Ball y Goodson (1985); Huberman y otros (1993); Day y otros (2006); McKenzie (2008); Liu & Ramsey (2008); o López de Maturana (2007), quienes señalan que sí existe una influencia según los años de trayectoria profesional.

El marco comparativo apreciable radica en los dos profesores que presentan niveles de satisfacción bajos, sin embargo, creemos que los años de experiencia (S5, 16 años y S14, diecinueve años) aportan débiles indicios de una relación significativa. Solo se determina que, según el modelo de desarrollo profesional propuesto por Huberman y otros (1993), nuestros docentes insatisfechos estarían en la fase "diversificación/cuestionamiento", donde serían habituales conductas como las perspectivas de cambio, activismo, innovación y replanteamiento del futuro. Lo que sí se hace evidente son las ganas de cambio de S14 (no así de S5), quien manifiesta que le gustaría cambiar de profesión pero que no ve nada mejor. Incluso dentro de los testimonios positivos, S15 manifiesta "estás más cansado" (se trata de un docente que tiene veinte años de experiencia).

En el siguiente gráfico N° 54, se puede apreciar lo siguiente:

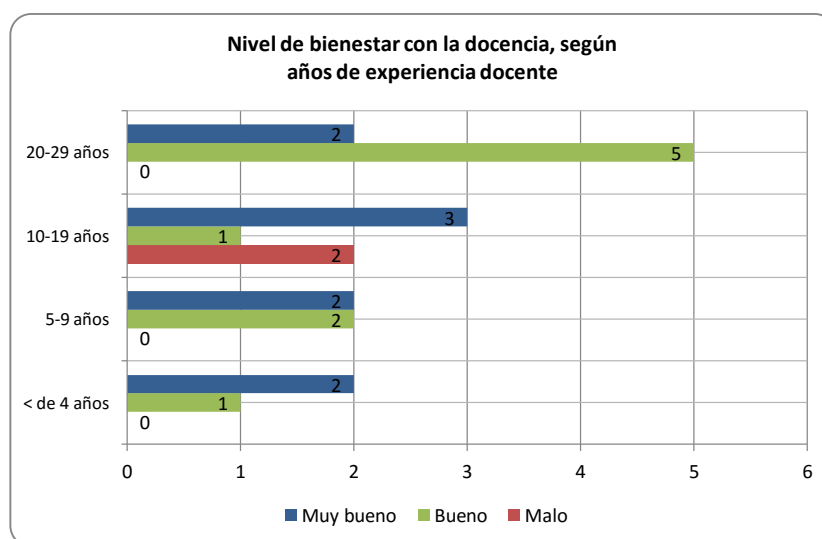


Gráfico N° 54: Percepción de los profesores acerca de su bienestar positivo con el centro, según años de docencia

Al realizar una mirada de las valoraciones medias (B), las edades de estos docentes se dispersan, desde los seis años de experiencia, como S8, hasta profesores con 28 años de experiencia como S16. Igualmente sucede con las valoraciones "muy buena" (MB), repartidas de manera equitativa en todos los rangos; mientras que el nivel de bienestar más bajo se aprecia en el rango 10-19 años.

Para lograr y mantener un estado saludable de identidad positiva y bienestar, los profesores tienen que controlar satisfactoriamente un conjunto de retos cognitivos y emocionales en diferentes escenarios con distintas complejidades, que varían según las experiencias y acontecimientos laborales, la robustez de las relaciones con los alumnos y padres y el apoyo de los profesores (Day y Gu, 2012). Se trata de entender las difíciles circunstancias que implica la profesión docente, donde la buena enseñanza es un trabajo exigente y agotador, incluso en los mejores centros (Moore, 2007).

4.2.3.3. Análisis de la categoría: Causantes de malestar docente

Finalmente, pasamos al análisis de la última subcategoría relacionada con el bienestar docente. Esta subcategoría es bastante particular porque hemos querido exponer, así como los factores de satisfacción, las causas que originan malestar en el docente.

Las razones de este interés son múltiples.

En primer lugar, hasta ahora hemos abordado un conjunto de dimensiones de la labor docente (tanto intrapersonales como interpersonales) a través de relatos en profundidad y discusiones grupales que nos han permitido bosquejar el mundo de significaciones y acciones personales que cada docente realiza, para detectar los puntos críticos de su construcción identitaria. Lo cierto es que entre y a través de los relatos, emergen una serie de expresiones negativas que pueden también dar pistas acerca de la existencia de un malestar que, si no es bien gestionado, puede traer un irrefutable impacto negativo en el bienestar del profesor y, desde ahí, en cada una de las dimensiones que conforman la profesión, como sus prácticas, sus expectativas y sus motivaciones (Santiago y Otero-López, 2005; Romera, 2010; Vallés y Vallés, 2010; Gil, 2011; Otero-López, 2011; Esteve, 2011, Gimeno, 2013).

En segundo lugar, el interés también está fundado en la conceptualización acerca del malestar docente descrito en el marco teórico, donde se detalla la problemática y sus posibles causas, las cuales volveremos a abordar más adelante.

Y, en tercer lugar, el impacto que puede generar el malestar docente, ya no solo importa en el ámbito de la profesión misma (abandono de la profesión, interacción problemática con alumnos, despersonalización, etc.), sino que puede afectar a su salud y con ello acarrear una serie de consecuencias orgánicas nefastas para el profesor. No por casualidad, Verhoeven y otros (2003) y Rasku y Kinnunen (2003) coinciden en utilizar el concepto bienestar/salud para referirse a las condiciones de salud del docente a nivel físico, mental y del bienestar o malestar psicológico.

Con todo, nuestra intención no ha sido detectar síntomas clínicos de los docentes encuestados, ni profundizar en las diversas escalas o baremos existentes para medir cuadros sintomatológicos (Beck y otros, 1961; Friedman, 1995), ni proponer terapias alternativas de afrontamiento para combatir los síntomas del malestar (Ellis, 2006; Cheek y otros, 2003). Lo que intentamos es prestar un particular interés a las potenciales consecuencias en la práctica docente de una subcategoría emergente, que se percibe a lo largo de todo el proceso de la entrevista individual, donde a través de ciertas emociones expresadas o conceptos, revelan estados negativos y las causas que originan estos estados.

Podríamos decir que se trata de un nivel que trasciende la sola insatisfacción. El malestar parece venir complementado con expresiones emocionales concretas, que podrían acusar posibles puntos críticos en la identidad del docente de los profesores entrevistados, sobre todo cuando notamos que el 75% de los docentes manifestó causas importantes de malestar.

Con ello, se puede observar la siguiente figura N° 51:

Emociones y causas que originan malestar docente en los profesores entrevistados

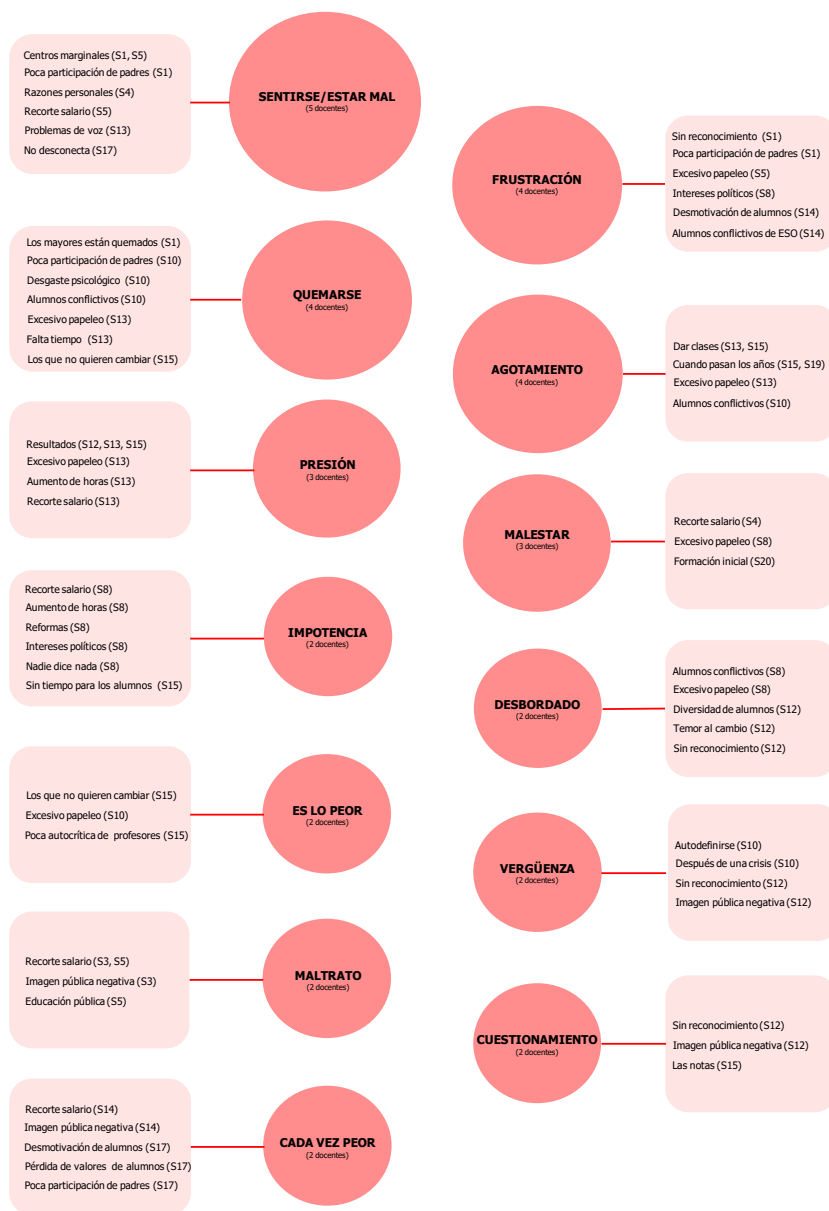


Figura N° 51: Despliegue de emociones negativas y las causas que provocan el malestar docente en los profesores entrevistados

Como se puede apreciar, estos son los quince estados emocionales de mayor frecuencia, que los docentes expresaron en las entrevistas, constituyendo pistas esenciales en la búsqueda de puntos críticos en la configuración identitaria del profesor.

Las emociones están agrupadas desde la parte superior a la inferior por orden de frecuencia, donde el "sentirse/estar mal" es el estado con mayor recurrencia, con cinco docentes que manifestaron sentirse así. Las causas señaladas tienen que ver con trabajar en centros de alta vulnerabilidad, la escasa participación de padres, razones personales, recortes en las pagas, problemas de voz y no lograr desconectar del trabajo.

Entre las emociones destacadas podemos mencionar también la "frustración" (cuatro docentes) provocada por factores económicos, desmotivación del alumnado, grupos conflictivos, burocracia, intereses políticos. La misma frecuencia tiene "quemarse" atribuido al desgaste psicológico, a la burocracia, a la falta de tiempo, al estancamiento de algunos docentes, a la mayor trayectoria docente, a los padres y su escasa participación, y a tener que enfrentarse a alumnos conflictivos. También con cuatro frecuencias se detecta el "agotamiento". Los docentes lo manifiestan como un estado recurrente, producto del excesivo papeleo, del trato con alumnos conflictivos y cuando pasan los años de ejercicio docentes, ya que el impartir clases produce un cansancio mental importante que se va acumulando con los años.

S17: *"A veces me voy a mi casa llorando y no tengo ganas de que nadie me hable, yo espero que algún día lo logre, hacer esa separación con lo laboral, porque se pasa muy mal".*

S10: *"Te quemas mucho por el desgaste psicológico y porque no consigues todo lo que te propones y que se podrían hacer cosas preciosas, pero muchas veces no participan los padres o hay un grupo conflictivo en clase y no puedes hacer todo lo que quieres".*

S5: *"Yo en mi trabajo personal me veo muy saturada de papeleo, de burocracia, entonces eso me frustra mucho".*

S15: *"Lógicamente los años no pasan en balde, tú estás más cansado, pero bueno ahí estamos..."*

Los relatos expuestos y como los siguientes que se exponen muestran por sí solos la carga emocional que generan las diversas problemáticas descritas que, si bien, no necesariamente comportan consecuencias negativas, sí podrían trascender en algunos docentes generando un malestar crónico hacia la profesión.

Existe un grupo de emociones con tres frecuencias, como son la "presión" y el "malestar". En el primero, los docentes manifiestan ciertas presiones desde la

Administración por los resultados académicos, lo que provoca una saturación añadida, debido al excesivo papeleo y al aumento de horas. El concepto "malestar" directamente concuerda con la categoría analizada, donde los docentes manifestaron explícitamente malestar por los recortes económicos, por la excesiva burocracia y por la escasa formación inicial.

S13: *"Además de que la crisis ha influido mucho en el aumento en el número de horas, en la reducción del salario, en presionar más a los profesores, se nos están exigiendo cada vez más papeles, más tonterías y, en realidad, nos están haciendo trabajar más horas y pagándonos menos".*

S4: *"Los recortes en las pagas realmente han provocado mucho malestar y en mí también, vamos".*

Con dos frecuencias, aparece el resto de las emociones presentadas, donde algunas causas de malestar son recurrentes en diversos estados emocionales. Por ejemplo, algunos docentes manifiestan sentirse "desbordados" por los alumnos conflictivos, por el excesivo papeleo, por la diversidad de alumnos y por el temor al cambio. Otros se sienten "maltratados" por los recortes, o "avergonzados" debido a la imagen pública deteriorada o al momento de volver al centro después de una crisis profesional.

S8: *"Muchas veces no se dan cuenta en los centros y te tienen desbordado, que si un papel que si 'un no sé cuánto".*

S3: *"Pues se está maltratando en todos los niveles, se nos está maltratando económicamente".*

S10: *"Lo terrible fue volver...un poco de vergüenza, sensación de fracaso con mis compañeros".*

Esta mirada a los causantes del malestar docente se despliega en un análisis mucho más profundo donde se han detectado más de veintiocho emociones distintas, de las cuales solo las más recurrentes las hemos presentado aquí. Por razones de tiempo y espacio, sería interesante indagar en esta línea otorgando la importancia también a todo el despliegue emocional captado en los relatos y en las discusiones de los profesores. En nuestro caso, omitimos emociones de una sola frecuencia como "indignación", "desengaño",

"descontento", "estresante", "defraudado" o fracaso", cuyas causas sí son incluidas en el siguiente análisis¹⁶².

En este sentido, resulta interesante descubrir las emociones emergentes que se aprecian en las discusiones grupales. Tras recopilar todos los conceptos expresivos de ambos grupos, vemos que en G1 existe una mayor exposición de emociones tanto negativas como positivas. En G2 la frecuencia de emociones es significativamente menor.

En G1 se lograron detectar 31 emociones negativas y cinco expresiones positivas. Estas últimas fueron abordadas en la subcategoría "ventajas de la docencia" donde se mencionan emociones como "*el placer más grande*" (ante el reconocimiento del alumno en el futuro), "*es gratificante*" (ver la evolución del alumnos en el centro) o "*es precioso*" (el trabajo con personas). Mientras que en G2, se cuentan dieciocho emociones negativas frente a solo una emoción positiva "*cariño*" (en el trato, al intentar que el alumno salga adelante).

Si bien, el bienestar docente no pudo ser abordado en los grupos de discusión, estas señales de expresiones emotivas y sentimientos positivos están ancladas en los discursos personales de los docentes, incluso, cuando se enfrentan a un contexto comunicativo de interacción grupal. Insistimos, por tanto, en la importancia generada a los estímulos positivos que evidencian los profesores y que son la base para el bienestar docente y su salud física y mental.

Respecto de las emociones negativas en los grupos de discusión, sólo mostramos aquellas emociones más recurrentes, junto a las fuentes que originan dichas emociones¹⁶³, tal como se puede observar en la siguiente figura, N° 52:

¹⁶² Para una revisión detallada de los 28 estados emocionales emergentes desde las entrevistas se puede consultar el anexo N° 7.1.

¹⁶³ Para una revisión detallada de los 36 estados emocionales emergentes de G1 y los 19 de G2, se puede consultar el anexo N° 7.2.

Emociones y causas que originan malestar docente en los grupos de discusión

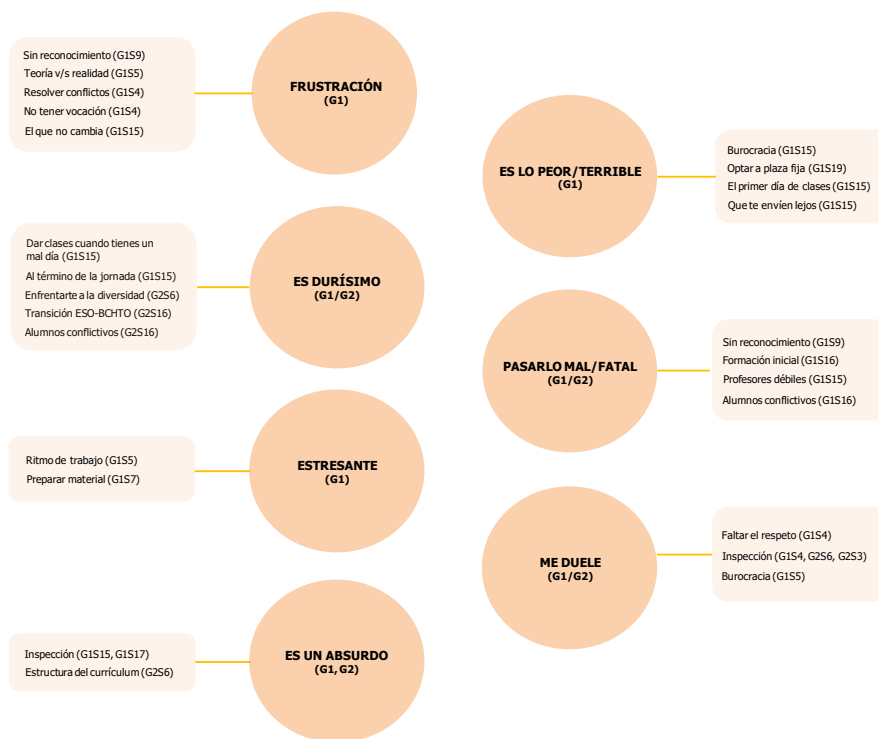


Figura N° 52: Despliegue de emociones negativas y las causas que provocan el malestar docente en grupos de discusión

Aquí se observa las emociones más representativas que emergieron en el contexto de las discusiones grupales. Las expresiones emocionales más recurrentes son: "frustración", originada por la falta de reconocimiento, por el choque de la teoría entregada en la formación inicial y la realidad, al no poder resolver conflictos, el no tener vocación y aquel docente que se adapta a los cambios. Así también en G1, se mencionan expresiones como "es lo peor" o "es terrible" cuando se refieren la burocracia, al optar a una plaza fija, el primer día de clases, o que te envíen a un destino alejado de la capital. Las frecuencias donde aportan ideas tanto G1 como G2, son "es durísimo" "pasarlo mal", "me duele" y "es un absurdo".

En general, se aprecian similitudes entre las entrevistas y los grupos de discusión al converger emociones como la "frustración" o estados como "pasarle mal" o "estresante", aunque los grupos aportan nuevas emociones o estados como "*me duele*", "*es un absurdo*" o "*es durísimo*". Como ya decíamos, el interés por detallar las emociones en toda su extensión es un trabajo que escapa a los objetivos de la investigación, pero que, si se observa en los anexos 7.1., 7.2., 7.3., y 7.4., se puede apreciar la potencial fuente de información que resulta para establecer conclusiones más profundas, sobre todo en relación con el malestar docente.

Volviendo a las entrevistas, a continuación mostramos, en la figura N° 53, las razones de mayor frecuencia que esgrimen los docentes para expresar los distintos estados emocionales negativos, causantes de malestar.

Frecuencia de las causas que originan emociones negativas en los profesores entrevistados

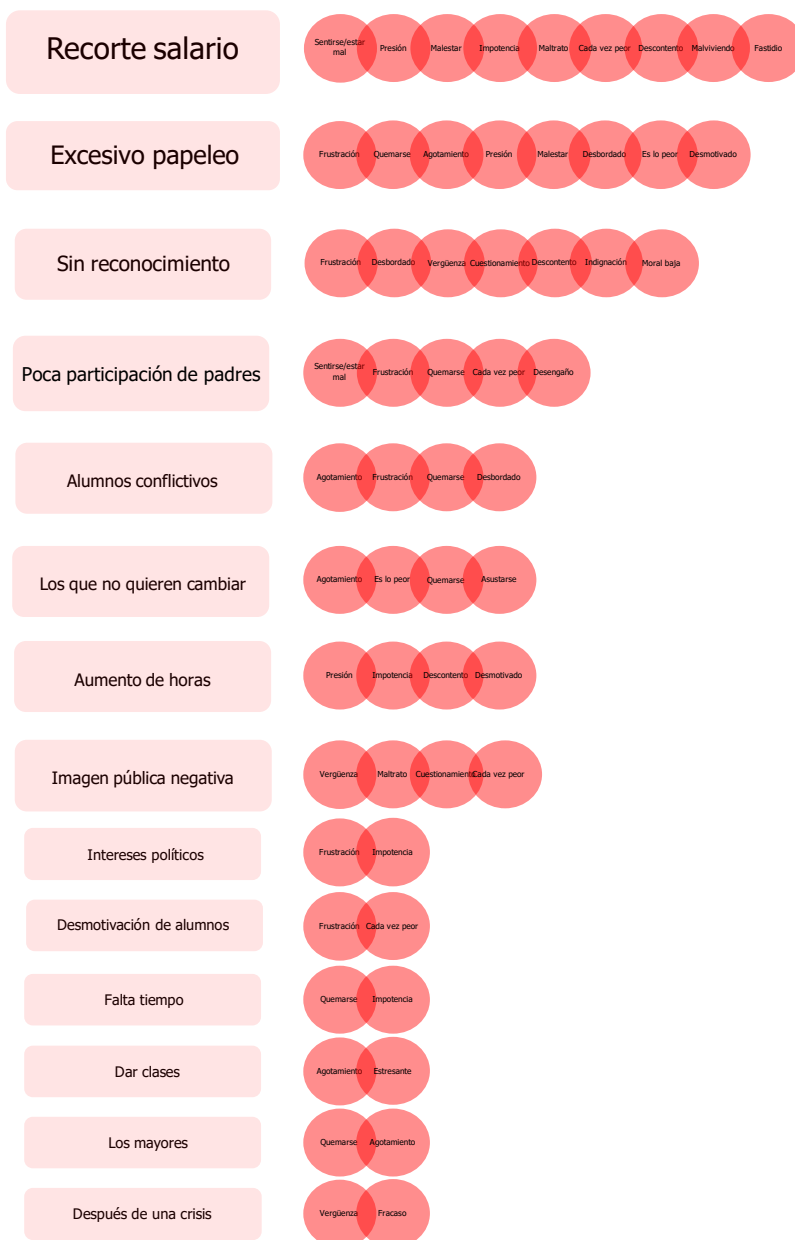


Figura N° 53: Despliegue de las causas más recurrentes que originan emociones negativas en los profesores entrevistados

Las fuentes de malestar emergentes en las entrevistas, aparecen en orden de recurrencia según la cantidad de emociones negativas que genera. Así, el recorte en el salario aparece como el causante que origina más emociones negativas, como la presión,

sentirse mal, malestar, impotencia, maltrato, descontento, malvivir y fastidio, además que se prevé como una situación que empeora. La excesiva burocracia también aparece con alta frecuencia de emociones, como la frustración, quemarse, agotamiento, desmotivación, entre otros. Por su parte, la ausencia de reconocimiento genera en los docentes frustración, vergüenza, descontento, indagación.

Así también, se han rescatado posibles causas como la poca participación de los padres, la relación con alumnos conflictivos, tener compañeros que no quieren cambiar sus prácticas, el aumento de horas, la imagen pública negativa, intereses políticos, desmotivación de los alumnos, la falta de tiempo para atenderlos, impartir la docencia, los profesores con mayor recorrido profesional y las situaciones vividas después de una crisis profesional¹⁶⁴.

Respecto de los grupos de discusión también se observan fuentes de malestar importantes, que se detallan en la siguiente figura N° 54:

¹⁶⁴ Para una revisión detallada de los 35 causantes de malestar emergentes en las entrevistas se puede consultar el anexo N° 7.3.

Frecuencia de las causas que originan emociones negativas en los grupos de discusión



Figura N° 54: Despliegue de las causas más recurrentes que originan emociones negativas en los grupos de discusión

Las fuentes de malestar desde los grupos de discusión, aparecen en orden de recurrencia según la cantidad de emociones negativas que genera. Se debe considerar que aquí aparecen solo aquellas más recurrentes, pudiéndose consultar el anexo N° 7.4 que

detalla todas las fuentes de malestar emergentes en G1 y G2, además de la emoción que genera cada una de ellas.

En la figura N° 54, podemos apreciar que el mayor malestar emergente está relacionado con la inspección. En la subcategoría "autonomía docente", dedicamos un análisis a las ideas discutidas respecto de los procesos fiscalizadores hacia el docente. Ya decíamos que las críticas apuntaban a la nula experiencia de los inspectores en el aula, en la relación netamente administrativa y en la ausencia de un verdadero apoyo que permita la mejora. Esto provoca en los docentes que participan en los grupos, "temor", "molestia", y consideran que este proceso "es contradictorio", "es un absurdo" y "es una mentira".

En segunda frecuencia emergieron como causante de malestar para G1 y G2 los siguientes: la "implicación emocional" con el alumno, que obliga al docente a ocultar sus sentimientos y a definir ciertos límites para evitar que la implicación excesiva acabe por enfermar al profesor; los "buenos resultados en todos los alumnos" donde los grupos manifiestan que es imposible lograr el éxito académico en toda la clase y que no siempre cuadra lo que se planifica, provocando especialmente frustración; y la relación con "alumnos conflictivos" que genera frustración y en algunos casos maltrato psicológico, situación que les hace sentirse poco preparados para hacer frente a esta problemática.

Además, observamos que entre todas las fuentes de malestar que emergieron, las comunes a las entrevistas y los grupos de discusión son: "alumnos conflictivos", "burocracia", "los que no quieren cambiar", "sin reconocimiento", "formación inicial" y los mayores", lo que indica el fuerte impacto negativo que pueden tener factores asociados al carácter y valores de algunos alumnos, a la burocratización de la docencia, a la falta de consideración político-social, a la formación inicial recibida, a aquellos docentes con mayor recorrido profesional, y aquellos profesores que son reacios al cambio y a la adaptación.

Con todo, tenemos un despliegue detallado de situaciones críticas que provocan un evidente malestar, el cual sirve de base para comprender desde todas las dimensiones (y desde relatos personales e interpersonales), los mecanismos que configuran la identidad del

docente a través de su trayectoria biográfica, la cual se ve inmersa en un recambio de horizontes y significados en la enseñanza formal, así como las nuevas presiones y exigencias en el trabajo que ha llevado a que muchos profesores hayan perdido el placer de enseñar.

Recordemos que Hargreaves (2003) señala que el docente percibe una brecha entre su función social y la nueva experiencia coactiva que tiene que llevar a cabo, que lo empuja a fragmentar su identidad. Muchas veces es una vida laboral de ansia, sobrecarga de trabajo y de amargura al no poder igualar los estándares académicos imperantes con sus alumnos.

Si nos adecuamos al análisis de Esteve (2011), nuestros docentes expresan factores de malestar de primer orden y de segundo orden. Si se considera que los factores de primer orden están relacionados con las condiciones laborales que tienen que afrontar los profesores, aquí situamos los recortes en el salario, la conflictividad y la desmotivación de los alumnos y la burocracia en la función docente. En esta línea, nuestros profesores manifestaron un malestar hacia el excesivo papeleo y el aumento de horas, lo que conlleva una falta de tiempo para cubrir las nuevas y acumulables responsabilidades del profesor. Para el autor citado, este contexto de primer orden provoca agotamiento y presión, dos emociones identificadas en nuestros docentes.

Los factores contextuales de segundo orden también emergen entre los relatos, a partir de aquellos argumentos que reconocen que existen docentes reticentes al cambio, provocando principalmente agotamiento, al no tener la capacidad de adaptarse a las nuevas exigencias sociales. También emerge la falta de reconocimiento y la imagen pública cada vez más deteriorada, provocando frustración, vergüenza, sentirse maltratado e, incluso, el cuestionamiento hacia la profesión.

Tal como lo comentamos en la categoría "crisis docente", Sutton y Conway (2001) reconocen, en 56 profesores de Ohio, la aparición de emociones negativas frecuentes, como la ira o la frustración. Por su parte, Kelchtermans (1996) concluye su investigación, otorgando atención al estado de ánimo de vulnerabilidad que observó en profesores de

Bélgica; Bullough (2005), en este sentido, y después de estudiar una muestra de más de 100 docentes en Utah, defiende la idea que la enseñanza es un ejercicio diario de la vulnerabilidad producto de un entorno adverso, exigente e incierto. Jeffrey y Woods (1996) detectaron en docentes ingleses "ansiedad", "vergüenza", "duda", "frustración", "ira".

Pena y Extremera (2012) trabajaron sobre una muestra de más de 240 profesores en Málaga, en la que sus datos indagan en profundidad la inteligencia emocional percibida, así como el grado en el que los profesores podrían estar quemados, detectando agotamiento y despersonalización. Esto puede ayudar a atender al despliegue de los estados de ánimo y a la potencial gestión que puede derivar de ellas, según las particulares características de cada profesor, ya que ante las emociones nos encontramos con una poderosa herramienta para decidir convenientemente en situaciones complejas.

Según Esteve (2001) al menos un 25% de la población docente en España (unos 150 mil docentes) sufre algún tipo de ansiedad al trabajar en un entorno semejante, lo que permite apreciar una cantidad considerable de profesores que está pasando por algunas de estas situaciones críticas y, además, la imagen negativa que puede transmitir en sus alumnos (tal vez, unos tres millones de alumnos que deben interactuar con profesores molestos).

A su vez, Black (2008) cita una encuesta realizada a más de 700 profesores en el Reino Unido en 2008, que arrojaba que: el 87% de los docentes británicos había padecido estrés en los dos últimos años; más del 60% manifestó que los problemas en el lugar de trabajo eran los responsables de esas emociones; el 82% experimentaba problemas como trastornos del sueño y el 53% manifestaba falta de concentración. La autora pone de relieve los preocupantes niveles de problemas de salud y bienestar que repercuten en cuadros de angustia y que impactan a las propias comunidades educativas.

Además, recordamos que la UNESCO (2014:206) señala que pocos planes nacionales cumplen con el compromiso de unas condiciones laborales adecuadas y de un contexto político-social que contribuya al bienestar del profesor, por lo que los riesgos

psicológicos que conlleva la profesión en la actualidad, son una amenaza para la configuración de la identidad del docente.

Esta desmoralización que puede sufrir el docente ha sido ampliamente abordada en los últimos años, como un fenómeno llamado síndrome de “burnout” o “profesor quemado” (Maslach, 1976; Maslach y Jackson, 1986; Cherniss, 1980, 1995; Golembiewski y otros, 1983; Cordes y Dougherty, 1993; Malach y Leiter, 1997; Mogler, 2008; Gil Villa, 2011; Benavente-Cuesta y otros, 2013; McCormack y Cotter, 2013; Skovholt y Trotter-Mathison, 2014; Leiter, 2014), quienes coinciden en que se trata de un estado avanzado del estrés profesional, producido cuando se desequilibran las expectativas en el ámbito profesional y la realidad del trabajo diario. Esto provoca agotamiento profesional, despersonalización y baja realización personal, percibidos a través de síntomas psicosomáticos (como la fatiga crónica, trastornos del sueño, úlceras, tensión muscular) y conductuales (irritabilidad, distanciamiento afectivo, conflictos y crisis de identidad).

Ya veíamos en nuestros docentes, la frecuencia significativa que posee el estar quemado, donde cuatro docentes manifestaron esta realidad, otorgando como causas la poca participación de los padres en el proceso educativo de su hijo, el desgaste psicológico, alumnos conflictivos, el excesivo papeleo y la falta de tiempo. Además agregan que esta situación la perciben principalmente en docentes que no están abiertos al cambio, así como en profesores con mayor experiencia profesional.

En general, los estudios de campo han medido las causas del malestar docente desde distintas perspectivas, en distintos años y en distintos ámbitos geográficos, por lo que es evidente la variedad de conclusiones en función de variables muy diversas.

Para sintetizar lo que dicen algunos estudios, presentamos la siguiente tabla N° 14, que resume las principales causas de malestar docente, los autores que las incluyen en sus conclusiones y el ámbito geográfico en el que fue desarrollado.

Fuentes de malestar docente, según investigaciones internacionales

| CAUSANTES DE MALESTAR | AUTORES | ÁMBITO GEOGRÁFICO |
|--------------------------------------|--|--------------------------------------|
| Condiciones laborales inadecuadas | Pérez y Gimeno (1992) | España |
| | Guerrero (1997) | Madrid y Andalucía |
| | Martínez y otros (2002) | Madrid |
| | Señoriño y Cordero (2005) | Argentina |
| | Anaya y López-Martín (2014) | España |
| Falta de reconocimiento social | Pérez y Gimeno (1992) | España |
| | Guerrero (1997) | Madrid y Andalucía |
| | Evans (1998) | Reino Unido |
| | Dinham y Scott (2000) | Inglaterra, Nueva Zelanda, Australia |
| | Martínez y otros (2002) | Madrid |
| | Grasso (2004) | Córdoba |
| | Marchesi (2007) | España |
| | Marchesi y Díaz (2008) | España |
| | Esteve (2010) | España |
| | Merino (2015) | Sevilla |
| | Thode (1992) | Málaga |
| | Pérez y Gimeno (1992) | España |
| Sin perspectiva de promoción | Zubieta y Susinos (1992) | España |
| | Guerrero (1997) | Madrid y Andalucía |
| | Evans (1998) | Reino Unido |
| | Dinham y Scott (2000) | Inglaterra, Nueva Zelanda, Australia |
| | Martínez y otros (2002) | Madrid |
| | Marchesi (2007) | España |
| | Merino (2015) | Sevilla |
| | Thode (1992) | Málaga |
| | Merino (2015) | Sevilla |
| | Thode (1992) | España |
| Escasez de recursos materiales | Concepción y Padrón (2002) | Tenerife |
| | Johnson y otros (2005) | Estados Unidos |
| | Scholastic & Melinda Gates Foundation (2012) | Estados Unidos |
| | Johnson y otros (2005) | Estados Unidos |
| Escasez de infraestructura | Zubieta y Susinos (1992) | España |
| | Johnson y otros (2005) | Estados Unidos |
| | Ávalos y otros (2010) | Latinoamérica |
| | Scholastic & Melinda Gates Foundation (2012) | Estados Unidos |
| | Merino (2015) | Sevilla |
| Escasa autonomía | Señoriño y Cordero (2005) | Argentina |
| | Scholastic & Melinda Gates Foundation (2012) | Estados Unidos |
| | Merino (2015) | Sevilla |
| Excesivo número de horas | Johnson y otros (2005) | Estados Unidos |
| | Bricheno, Pat y otros (2009) | Inglaterra, Escocia y Gales |
| | Merino (2015) | Sevilla |
| Problemas en las relaciones sociales | Zubieta y Susinos (1992) | España |
| | Johnson y otros (2005) | Estados Unidos |
| | Tenti (2005) | Latinoamérica |
| | Merino (2015) | Sevilla |
| Excesivo número de alumnos por clase | Thode (1992) | Málaga |
| | Ávalos y otros (2010) | Latinoamérica |
| | Merino (2015) | Sevilla |
| Burocracia | Ávalos y otros (2010) | Latinoamérica |
| | Ingvarson y otros (2005) | Nueva Zelanda |
| | Merino (2015) | Sevilla |
| Desmotivación de alumnos | Zubieta y Susinos (1992) | España |
| | Thode (1992) | Málaga |
| | Merino (2015) | Sevilla |
| Reformas | Señoriño y Cordero (2005) | Argentina |
| | Tenti (2005) | Latinoamérica |
| | Ávalos y otros (2010) | Latinoamérica |
| | Merino (2015) | Sevilla |
| Supervisión | Torres y otros (2010) | Andalucía |
| Poca participación de los padres | Benito (2006) | España |
| | Bricheno y otros (2009) | Inglaterra, Escocia y Gales |
| | Torres y otros (2010) | Andalucía |
| | Merino (2015) | Sevilla |

| CAUSANTES DE MALESTAR | AUTORES | ÁMBITO GEOGRÁFICO |
|-----------------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| Alumnos conflictivos | Concepción y Padrón (2002) | Canarias |
| | Bricheno y otros (2009) | Inglatera, Escocia y Gales |
| | Ingvarson y otros (2005) | Nueva Zelanda |
| | Merino (2015) | Sevilla |
| Alta exigencia | Rasku y Kinnunen (2003) | Finlandia |
| | Bullough (2005) | Estados Unidos |
| Desgaste emocional | Martínez-Otero (2003) | México |
| | Rasku y Kinnunen, 2003 | Finlandia |
| | Verhoeven y otros, 2003 | Holanda |
| | Bricheno y otros (2009) | Inglatera, Escocia y Gales |
| | Day y otros (2003) | Inglatera |
| | Merino (2015) | Sevilla |
| Incentivos económicos | Evans (1998) | Reino Unido |
| | Dinham y Scott (2000) | Inglatera, Nueva Zelanda, Australia |
| | Marchesi (2007) | España |
| Formación | Evans (1998) | Reino Unido |
| | Dinham y Scott (2000) | Inglatera, Nueva Zelanda, Australia |
| | Marchesi (2007) | España |
| | Merino (2015) | Sevilla |
| Falta de tiempo | Thode (1992) | Málaga |
| | Ingvarson y otros (2005) | Nueva Zelanda |
| | Vaillant y Rossel (2006) | Latinoamérica |
| | Liu y Ramsey (2008) | Estados Unidos |
| | Day y otros (2003) | Inglatera |
| | Anaya y López-Martín (2014) | España |
| | Merino (2015) | Sevilla |

Tabla Nº 14: Tabla resumen con las fuentes de malestar reconocidas en diversas investigaciones.

Como se puede apreciar, se trata de una síntesis de la gran variedad de estudios existente a nivel mundial, tomando como referencia el nivel de malestar o el nivel de insatisfacción expresado por los docentes de los estudios.

Además, se agrega, solo a modo de énfasis, aquellas variables causantes de malestar profesional y coincidentes con nuestro estudio con la expresión "Merino (2015)", como son la falta de reconocimiento social y perspectivas de promoción, violencia escolar, salarios bajos, excesivo número de horas y alumnos por clase, burocracia, desmotivación de alumnos, reforma, poca participación de padres, alumnos conflictivos, alto desgaste emocional, formación y falta de tiempo.

Como se ha señalado, estos factores repercuten, positiva o negativamente, en el ejercicio de la profesión dependiendo del contexto en el que se desenvuelve el docente. Las investigaciones referidas anteriormente coinciden en que las percepciones negativas de

algunos de estos factores provocan diversas consecuencias que podrían afectar a la salud del docente, como estrés, desinterés, falta de compromiso, rutina, agotamiento, ansiedad, desconcierto, insatisfacción, absentismo, autoculpabilización, somatización de los problemas que devienen en molestias físicas.

Desde otro punto de vista, queremos presentar lo que sucede con cada docente respecto de su malestar. En la tabla N° 15, podemos apreciar lo siguiente:

Malestar docente de cada profesor entrevistado, expresado a través de emociones negativas y sus causas

| SUJETO | MALESTAR DOCENTE | |
|--------|-----------------------------|---|
| | EMOCIONES, ESTADOS DE ÁNIMO | CAUSAS |
| S1 | Frustrada | - Recorte salarios - Poca participación de padres |
| | Pasarlo mal | - Centros marginales - Poca participación de padres |
| | Quemarse | - Otros (los mayores) |
| | Desengañada | - Poca participación de padres |
| | Lo tengo muy negro | - Recorte salarios - Interina |
| S2 | Descontento | - Reconocimiento social - Recorte salarios - Más horas |
| S3 | o | o |
| S4 | Malestar | - Recorte salarios |
| | Pasarlo mal | - Problemas personales |
| S5 | Pasarlo mal | - Centros marginales - Recorte salarios |
| | Frustrada | - Excesivo papeleo |
| | Maltratada | - Recorte salarios |
| | Indignada | - Reconocimiento social - Recorte salarios |
| S6 | o | o |
| S7 | o | o |
| S8 | Malestar | - Excesivo papeleo |
| | Frustrada | - Intereses políticos - Intereses políticos |
| | Impotente | - Reformas - Más horas - Nadie dice nada - Recortes salario |
| | Desbordada | - Alumnos conflictivos - Excesivo papeleo |
| | Fastidio | - Recortes salario |
| S10 | Quemarse | - Desgaste psicológico - Poca participación de padres |
| | Agotada | - Alumnos conflictivos |
| | Es lo peor | - Alumnos conflictivos - Excesivo papeleo |
| | Vergüenza | - Después de una crisis |
| | Fracaso | - Al autodefinirse |
| S11 | Te asusta | - Después de una crisis |
| | o | - Cambios o |
| S12 | Insoportable | - Más alumnos - Pocos profesores |
| | Moral baja | - Reconocimiento social |
| S13 | Pasarlo mal | - Voz |
| | Quemarse | - Excesivo papeleo - Falta de tiempo |
| | Agotada | - Dar clases |
| | Presionada | - Resultados - Excesivo papeleo - Más horas |
| | Estresada | - Dar clases |
| | Desmotivada | - Papeleo - Más horas - Recorte salario |
| S14 | Frustración | - Desmotivación alumnos |
| | Cada vez peor | - Alumnos conflictivos - Recorte salario - Imagen pública |
| | Perdido | - Formación inicial - Rendimiento alumnos |
| S15 | Quemarse | - Otros (no querer cambiar) |
| | Agotada | - Dar clases - De mayor |
| | Presionada | - Resultados |
| | Impotente | - Alumnos conflictivos |
| | Es lo peor | - Otros (no querer cambiar) |
| | Cuestionamiento | - Notas |
| S16 | o | o |
| S17 | Pasarlo mal | - No desconecta |
| | Cada vez peor | - Desmotivación alumnos - Poca participación de padres - Alumnos conflictivos |
| S18 | Quejarse amargamente | - Uso de TIC |
| S19 | Agotada | - De mayor - Alumnos conflictivos |
| | Defraudada | - Excesivo papeleo - Poco respaldo de dirección |
| S20 | Malestar | - Formación inicial |

Tabla Nº 15: Tabla resumen con las emociones expresadas por los docentes ante los causantes de malestar

Como se puede apreciar en este interesante despliegue de emociones detalladas según cada profesor, cinco docentes (expresados con un "o") no manifestaron emociones particularmente negativas que revelaran algún grado de malestar. El 75% restante evidencia un conjunto de expresiones negativas de carácter emocional que emergen a partir de

distintos tipos de problemáticas que cada profesor experimenta en el desarrollo de su trabajo, y que han sido abordadas anteriormente.

Además, cuatro docentes manifestaron solo una expresión emocional negativa, mientras que los once profesores restantes expresaron a lo largo de la entrevista dos o más ideas en este sentido. Los docentes "más expresivos" en cuanto al malestar fueron S10 y S15 con seis emociones cada uno.

Si realizamos un análisis cruzado de los relatos de los docentes, comprobamos que los cinco docentes que no manifestaron emociones negativas en la entrevista (S3, S6, S7, S11, S16) presentan el siguiente perfil.

S3 es un docente de avanzada experiencia laboral (26 años) con una autoimagen positiva, que ha vivido una crisis (totalmente superada) por la reforma de la LOGSE; posee un estilo de trabajo adecuado y satisfacción por la formación recibida. Además, se relaciona socialmente bien y se siente reconocido por los agentes educativos, pero no política ni socialmente. Considera positivo su salario y el ambiente de trabajo, así como proyecta un alto bienestar con la docencia y altas expectativas profesionales.

S6 solo tiene dos años de experiencia laboral por lo que no ha pasado por crisis profesional. Es profesora más por las circunstancias que por vocación y presenta problemas con el uso de metodologías y de TIC. Tiene una visión crítica de la formación recibida, de la consideración político-social y de las condiciones de trabajo (como el salario y las funciones), aunque presenta buenas relaciones sociales y altos niveles de bienestar y proyección.

S7 tiene nueve años de experiencia y eligió la docencia por necesidad. Le afecta principalmente la influencia de su trabajo en la vida personal, la escasa autonomía que percibe, la escasa participación y valoración de los padres y ciertas condiciones laborales (como el salario, el número de horas y el tamaño de la clase). Se caracteriza además por la

dificultad para reconocerse debilidades, la falta de metodologías, y la aplicación de las TIC en el aula, aunque posee un alto nivel de bienestar y altas expectativas con la profesión.

S11, por su parte, tiene cuatro años de experiencia y ya ha pasado por una crisis docente. Presenta dificultades para la aplicación de metodologías y tiene reticencia al uso de las TIC por los peligros que conlleva. Tiene buenas relaciones sociales, se resiente de la falta de consideración político-social, en especial de los padres, y le afectan ciertas condiciones laborales como el salario y la excesiva burocracia. Tiene un alto bienestar y proyectividad.

Finalmente, S16 es el docente que más años de experiencia lleva como docente de toda la muestra: 28. Tiene una autoimagen positiva y una visión crítica hacia la sociedad, los alumnos y los profesores, con los cuales tiene una buena relación. Tiene problemas para aplicar las TIC y para trabajar con autonomía. Critica la falta de consideración político-social y valora adecuadamente las condiciones de trabajo. Es el único profesor de los cinco que describimos que tiene un nivel de bienestar menor con la docencia.

Un cuadro comparativo de estos cinco docentes se puede observar en la figura N° 55, que refleja solo las categorías:

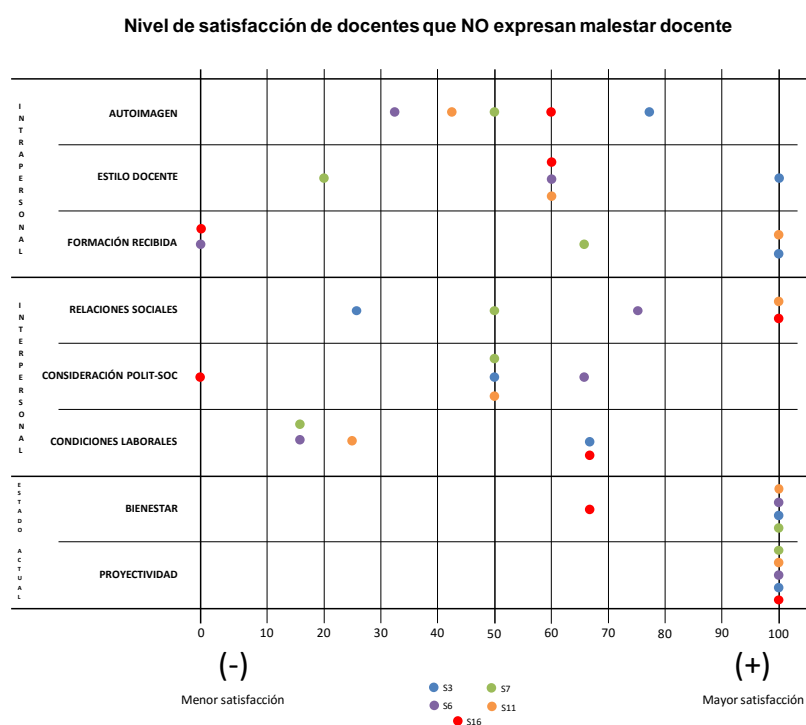


Figura N° 55: Cuadro comparativo de los cinco docentes que no expresan malestar docente

Como se puede apreciar en la figura N° 55, estos docentes, en general, poseen buenos niveles de bienestar y de proyectividad lo que permite establecer una relación positiva con la ausencia de emociones negativas relacionadas como un malestar generalizado. Además, se percibe una tendencia de mayor satisfacción en las distintas categorías recogidas, aunque la tendencia es menor cuando observamos concretamente la autoimagen, la consideración político-social y las condiciones laborales. A nivel de metacategorías, observamos que estos docentes tienden a presentar menor satisfacción en la identidad intersubjetiva, antes que en la intrasubjetiva, lo que puede representar que la identidad docente encuentre mayores puntos críticos en los niveles donde están en juego variables externas como las condiciones laborales o el reconocimiento político-social.

Análogamente, en la siguiente figura N° 56, incluimos a los docentes que presentan mayor frecuencia de emociones negativas (S10 y S15).

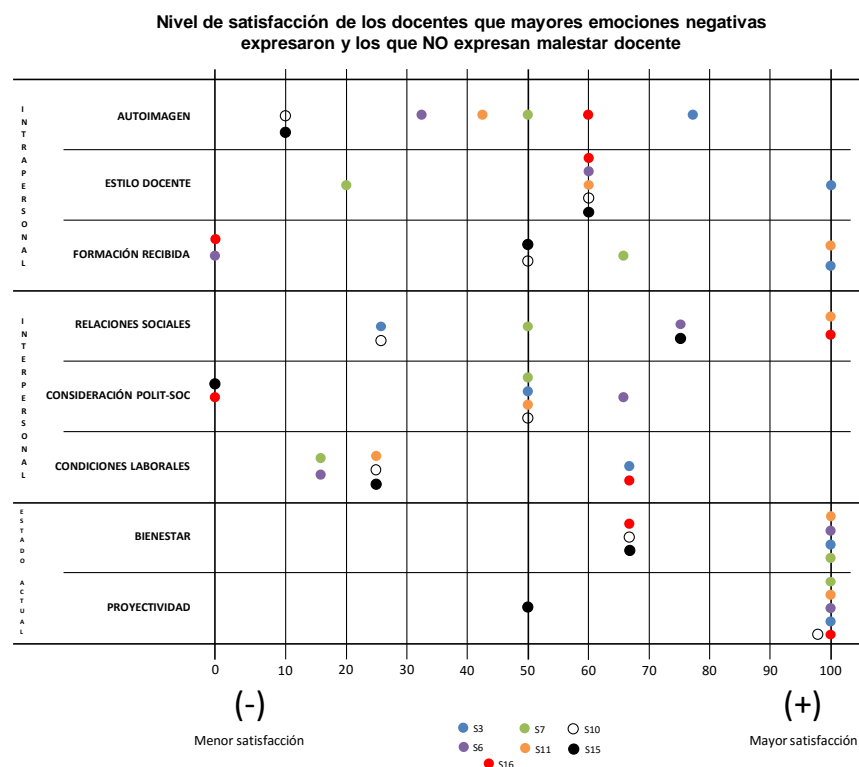


Figura N° 56: Cuadro comparativo de los cinco docentes que no expresan malestar docente y de los dos docentes que expresaron mayor cantidad de emociones negativas

En la figura N° 56 apreciamos que los docentes que mayor cantidad de emociones negativas expresaron coinciden en el nivel de satisfacción de algunas categorías. S10 (○) y S15 (●) manifiestan una baja autopercepción de su imagen personal, así como bajos niveles de satisfacción en las condiciones laborales. Además, ambos profesores presentan relativa satisfacción en la formación recibida y disponen de algunos recursos metodológicos en el aula. Del mismo modo, son coincidentes en el bienestar (relativamente alto) y en los años de experiencia docente (24 y 20 años). Discrepan solo en algunas categorías, por ejemplo, S15 tiene mejores relaciones sociales que S10, aunque este último se siente mejor reconocido que S15 y con mayores expectativas laborales.

Notamos que en ambos docentes, el malestar expresado a través de emociones negativas similares (quemarse, agotamiento), afectan principalmente a la autoimagen de estos profesores. En efecto, se autodefinen con más cualidades negativas que positivas;

eligieron la profesión como segunda opción; les cuesta separar el ámbito personal y el laboral; han vivido crisis docente; y tienen una visión negativa de la sociedad y de la tecnología. Sí percibimos que S10 está mejor situado que S15 en cuanto al estado actual (bienestar y proyección) de su identidad profesional.

Finalmente, respecto de las relaciones probables entre insatisfacción y burnout, estudios como el de Unda y otros (2008), contrastaron las variables del síndrome de agotamiento profesional (burnout) y la satisfacción laboral de profesores mexicanos con las nuevas exigencias políticas y sociales. Entre los resultados reportados se menciona una asociación positiva entre los niveles de insatisfacción y el cansancio emocional, además se encontró una relación significativa entre la presencia del agotamiento profesional y la insatisfacción entre los participantes del estudio.

Además, dada la asociación reiterada que se encuentra entre la satisfacción laboral y la motivación para vivir con entrega y dedicación la profesión docente (McMahon, Susan y otros, 2008); y entre la satisfacción laboral y el desgaste emocional del profesorado (Hakanen y otros, 2006), se hace especialmente necesario el seguimiento vigilante del estado de satisfacción laboral de los docentes de secundaria (Anaya y López-Martín, 2015), sobre todo porque enfatizamos la idea de que un descuido en este sentido puede tener consecuencias adversas ya no sólo sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la relación con los estudiantes y sobre el clima social, sino también sobre la propia salud mental y física del profesor (Day y otros, 2007; Hakanen y otros, 2006).

Para Hué (2009) existen más razones para el bienestar docente que para el malestar. La principal es generar emociones y sentimientos positivos para incrementar la propia satisfacción como personas y como profesionales. Todo ello redundará en la mejora del clima de clase y un mayor progreso en la marcha del aprendizaje del alumnado.

En resumen, podemos decir que en esta categoría se presentaron en detalle los quince estados emocionales de mayor frecuencia (de un total de 28), que los docentes expresaron en las entrevistas, a saber: "sentirse/estar mal", "frustración", "quemarse",

"agotamiento", "presión", "malestar", "impotencia", "desbordado", "es lo peor", "vergüenza", "maltrato", "cuestionamiento" y "cada vez peor". En G1 y G2, se detallaron las siete emociones más recurrentes (de un total de 31 emociones negativas) como "frustración", "es lo peor/terrible", "es durísimo", "pasarlo mal/fatal", "estresante", "me duele" y "es un absurdo".

Los presentes estados emergen a partir de situaciones que los profesores perciben como problemáticas, las que hemos identificado como "causantes de malestar". Entre estos factores, expusimos los catorce más recurrentes de las entrevistas (de un total de 35 causantes de malestar), a saber: "recortes en el salario", "excesivo papeleo", "sin reconocimiento", "poca participación de los padres", "alumnos conflictivos", "los que no quieren cambiar", "aumento de horas", "imagen pública negativa", "intereses políticos", "desmotivación de alumnos", "falta de tiempo", "dar clases", "los mayores" y "después de una crisis". Y, por otro lado, se expusieron los causantes de malestar más recurrentes en cuanto a expresiones negativas, como las "inspecciones", la "implicación emocional", los "buenos resultados en todos los alumnos", los "alumnos conflictivos", la "burocracia" o "conseguir una plaza fija", entre otras.

Las emociones recurrentes tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión fueron la "frustración" o estados como "pasarlo mal" o "estresante", aunque los grupos aportan nuevas emociones o estados como "me duele", "es un absurdo" o "es durísimo". Además, observamos que entre todas las fuentes de malestar que emergieron, las comunes a las entrevistas y los grupos de discusión son: "alumnos conflictivos", "burocracia", "los que no quieren cambiar", "sin reconocimiento", "formación inicial" y los mayores".

Con ello, damos por finalizado el análisis de la tercera metacategoría, que incorporó la profundización en tres categorías referidas al nivel de satisfacción o insatisfacción con la profesión y el centro donde trabaja. Se destacó la tendencia respecto del alto nivel de bienestar con la profesión y con el centro, pero también se indagó en el malestar que provocan ciertas problemáticas en el trabajo, que lo llevan a estados emocionales negativos, tal como se puede observar en la figura N° 57:

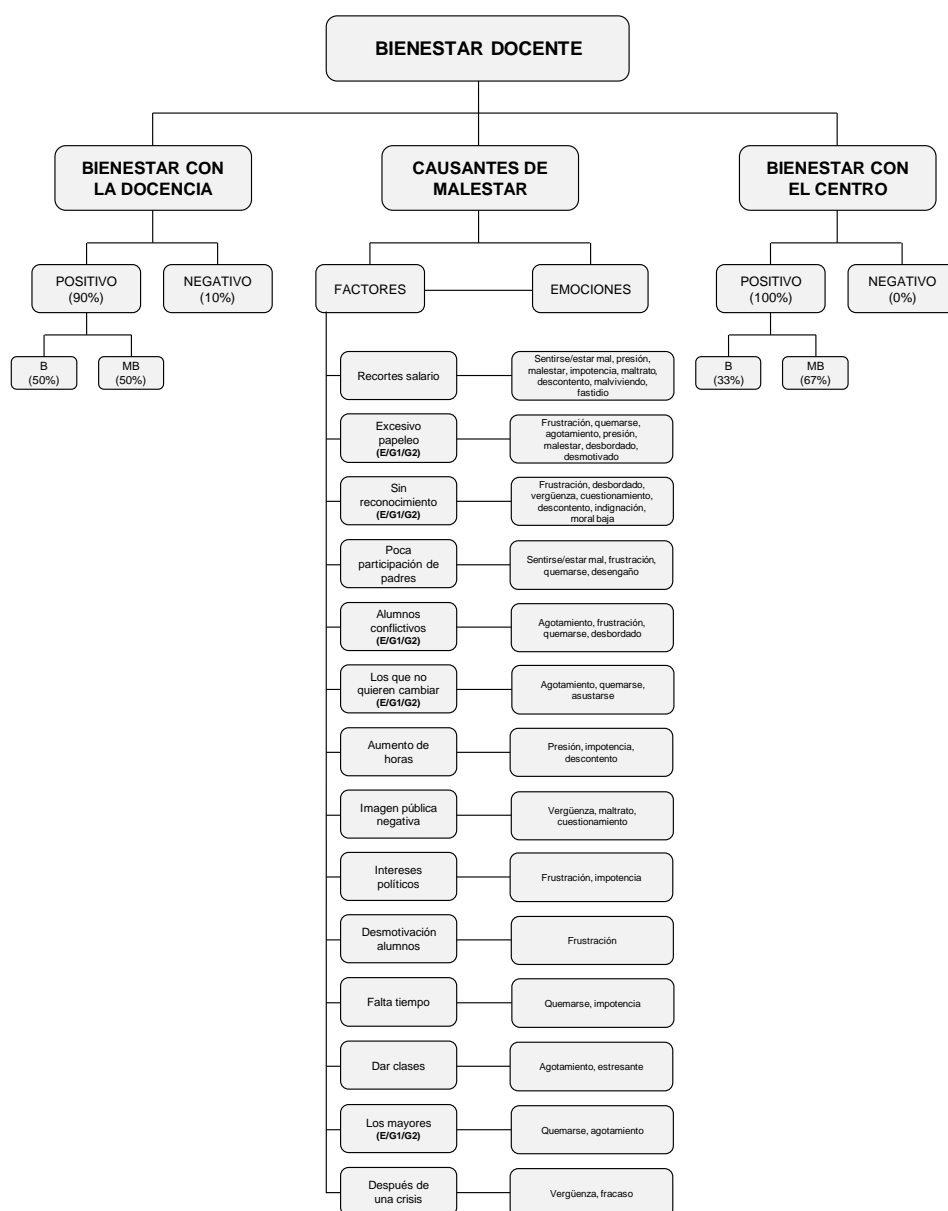


Figura Nº 57: Resumen de ideas de la metacategoría "Bienestar docente" y sus categorías

Además, todos estos factores, tanto del bienestar como del malestar docente, son transversales dentro de todo el análisis categorial expuesto hasta ahora, aunque esta vez

fueron reconocidos como factores satisfactorios o insatisfactorios, adquiriendo gran relevancia para fortalecer o debilitar la estabilidad emocional o para anticipar puntos críticos en la configuración identitaria.

En este contexto, estamos en condiciones de abordar la última metacategoría de esta investigación, relacionada con la proyectividad docente en el nuevo contexto que le toca afrontar la docencia.

4.2.4. Metacategoría: Proyectividad docente

Finalmente, cerramos nuestro análisis con la proyección que tiene el docente respecto de la profesión y en el centro en el cual trabaja.

La proyección profesional está relacionada con las expectativas laborales y motivaciones que tiene el profesor. En muchos casos, constituye un importante factor que determinaría la posibilidad de elegir un trabajo, así como la visión personal de la profesión y el grado de compromiso. Por ello, el análisis de la identidad debe tener en cuenta, igualmente, los proyectos y expectativas futuros del docente.

Las expectativas se vienen investigando desde hace varias décadas (Maslow, 1943; Merton, 1956; Rotter, 1966; Vroom, 1968, 1990; Porter y Lawler, 1979; Herzberg, 1987) en el campo de las ciencias experimentales y sociales.

Vroom (1990) afirma que las personas están motivadas a hacer cosas para alcanzar una meta si creen en el valor de esa meta y si pueden darse cuenta de que lo que harán contribuirá a lograrlas, por lo que las expectativas se podrían definir como la convicción que posee la persona de que el esfuerzo depositado en su trabajo, producirá el efecto deseado.

En este sentido, Vroom (1964) desarrolla la siguiente relación:

$$\text{FUERZA} = \text{VALOR} \times \text{EXPECTATIVA}$$

Donde la “fuerza” es la fortaleza de la motivación de una persona, el “valor” es la fortaleza de la preferencia de un individuo por un resultado y la “expectativa” es la probabilidad de que una acción particular produzca un resultado deseado. Cuando una persona es indiferente a la consecución de una meta, se presenta un valor de cero y existe un valor negativo cuando preferiría no alcanzar la meta. Por supuesto, el resultado de cualquiera de estos casos sería una falta de motivación. En el mismo sentido, una persona no tendría motivación para alcanzar una meta si la expectativa fuera cero o negativa. La fuerza ejercida para hacer algo dependerá tanto del valor como de la expectativa.

A su vez, Porter y Lawler (1979), basándose en los descubrimientos de Vroom, lograron consolidar un modelo más completo. Según estos autores, la fuerza de la motivación está en función del valor que el sujeto le atribuye a la recompensa (aspecto ya visto por Vroom), más la cantidad de esfuerzo que la persona cree que deberá aplicar para lograrla. Aquí también es claro que la "cantidad" de esfuerzo se refiere a lo que la persona percibe subjetivamente como excesivo, adecuado o escaso. Finalmente, habría que considerar también el grado de seguridad que la persona tiene respecto de recibir o no la recompensa, habiendo alcanzado el resultado.

En la profesión docente, las expectativas de futuro pueden analizarse desde distintos niveles, según la experiencia y las etapas que va sorteando el estudiante hasta que es profesor.

En primer lugar, hay que señalar que el estudiante que cursa en los niveles secundarios desarrolla un conjunto de expectativas respecto de la elección de una carrera deseable con vistas al ejercicio de una posible profesión en el futuro. En ese contexto, y siguiendo la teoría de Vroom, habría que postular que ese estudiante se formula un conjunto de expectativas, basadas en la probabilidad de que una acción particular (elegir, estudiar y titularse en una profesión) produzca un resultado deseado (dinero, prestigio,

reconocimiento, estatus, etc.). En la medida en que las expectativas son cumplidas en el ejercicio de la profesión, se genera satisfacción personal, motivación y compromiso.

En líneas generales, la evidencia internacional comprueba que la pedagogía no es una carrera altamente deseada. La escasa demanda que tiene la profesión como generadora primaria de expectativas, se debe precisamente a que no promete dinero, prestigio, reconocimiento, ni estatus. Al menos, así lo muestran diversos estudios nacionales e internacionales (Veiravé y otros, 2006; Sánchez, 2009a, 2009b, Mereshián y Calatayud, 2009; Pidello y otros, 2013) que revelan el poco interés por estudiar pedagogía o que hacen importantes esfuerzos por atraer a estudiantes con gran desempeño académico¹⁶⁵.

La clave radica en que la calidad de un docente influye fuertemente en la calidad de los aprendizajes (UNESCO, 2006), estimulando el desempeño de los alumnos, por lo que muchos sistemas educativos exitosos suelen reclutar a los futuros docentes de entre los mejores estudiantes de cada generación¹⁶⁶.

En segundo lugar, la realidad que afronta el estudiante que ha elegido la carrera de pedagogía, es asumida dentro de un escenario más o menos deseable, a sabiendas de las carencias futuras que se revelan en el ejercicio de la profesión docente, pero quizás con expectativas fundadas en las garantías que puede ofrecer la docencia, en relación a estabilidad, alta demanda laboral, carácter social (Tardif y Lessard, 2004).

Recordemos también que casi el 50% de nuestros docentes eligieron la docencia como una oportunidad para estudiar una profesión "corta" y "fácil", como una oportunidad

¹⁶⁵ En 2008, la página www.educared.org.ar publicó un curioso estudio de la Universidad de Buenos Aires, que analizaba cuáles eran las carreras más demandadas por los estudiantes argentinos. Para ello, se utilizó como muestra de estudio, los cinco millones de visitas que tuvo la página web en todo el año 2008, en especial, las entradas virtuales que consultaban los planes de estudio de las carreras de grado ofrecidas. La Pedagogía no aparece en la lista de los 20 programas de estudios más descargados. Los cinco planes de estudios más visitados fueron: Abogacía, Administración, Diseño Gráfico, Artes, Ciencias de la Comunicación.

Por otro lado, en Chile, se ha creado recientemente un portal web "Elige Educar" (www.eligeeducar.cl) que tiene como objetivos mejorar de manera radical la valoración docente en Chile y atraer a los mejores talentos de cada generación a las carreras de educación. Es una iniciativa público-privada de carácter nacional de gran cobertura, donde participan importantes intelectuales del mundo de la educación. En una web muy dinámica y con interesantes datos acerca de la realidad docente en Chile.

¹⁶⁶ Por ejemplo, Corea del Sur selecciona a sus profesores de entre el 5% de los mejores egresados de cada generación. Finlandia, de entre el 10%, y Singapur los elige desde el 20% superior.

de movilidad social y, sobre todo, como una oportunidad de proyección laboral, especialmente, teniendo en cuenta la profesión original del docente (licenciatura) con escasas perspectivas de trabajo.

Los nuevos currícula de las carreras de pedagogía en Europa serán determinantes para demostrar la utilidad del enfoque por competencias en la transmisión de habilidades a nivel universitario, de modo tal que satisfaga las expectativas formativas de los futuros profesores. Asimismo, la renovación de las políticas públicas en beneficio del desarrollo de una carrera docente, puede permitir que los futuros profesores asuman un conjunto de expectativas que les impulsarán a encarar un futuro laboral con alto grado de satisfacción y de fuerte arraigo identitario.

En tercer lugar, otro nivel de desarrollo de expectativas se genera cuando el estudiante ha cumplido con los requisitos académicos y legales para ejercer la profesión. El acceso a la función docente en la mayoría de los países establece un sistema de selección que puede ser más o menos descentralizado, dependiendo de quién hace la selección de los recursos humanos en educación. Ello conlleva dos modelos: 1) donde la selección de los profesores depende del centro escolar o las autoridades locales, quienes establecen sus propios procedimientos de admisión, además de ofrecer al profesor una relación de contrato laboral limitado en el tiempo; y 2) donde la selección la hace la máxima autoridad central mediante algún sistema equitativo para todo su territorio, que puede ser de concurso-oposición o exclusivamente de concurso de méritos. En este caso, la relación contractual de los docentes con la Administración suele ser sólo la de funcionarios públicos, es decir, relación laboral definida por leyes y permanente a lo largo de toda la vida del trabajador (UNESCO, 2006).

No podemos detenernos en el análisis acerca de las ventajas y desventajas de cada sistema de selección, pero sí señalar que los dispositivos diseñados para asumir la demanda laboral en educación, interfieren o posibilitan el cumplimiento de diversas expectativas generadas en los docentes que están en condiciones de trabajar. Por ello, cualquier sistema aplicado debiera cumplir con los criterios básicos e ineludibles de todo procedimiento de

acceso a la carrera docente, a saber: equidad, transparencia y calidad técnica de los procesos de selección.

A pesar de la importancia de esta dimensión proyectiva antes de la elección de la docencia, nuestro interés se centra en las expectativas actuales del docente respecto de su profesión, que están fuertemente influidas por las expectativas iniciales, por el grado de bienestar, por los niveles de malestar, por las ventajas (o desventajas) que posee la docencia y, en general, por el sistema de creencias que asume el profesor frente a las condiciones laborales y frente a sus relaciones humanas en el centro. Todo ello, puede repercutir en un problema de profesores que opten, en un futuro cercano o lejano, por abandonar la docencia.

En primer lugar, detallamos las ideas emergentes ante la pregunta ¿cuáles son tus expectativas de futuro con la docencia?; y, en segundo lugar, se reflejan las ideas ante la pregunta ¿cuáles son tus expectativas de futuro con el instituto?, aunque esta última no fue respondida por todos los docentes. Con ello, se puede observar la siguiente figura N° 58:

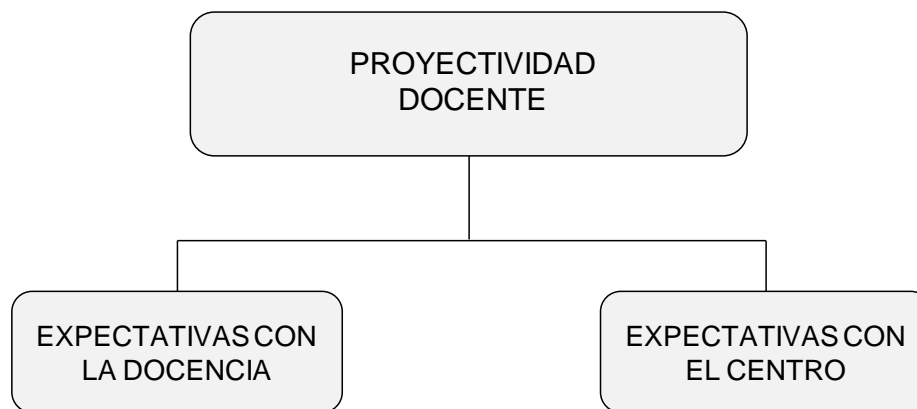


Figura N° 58: Categorización de cuarta metacategoría "Proyectividad docente"

4.2.4.1. Análisis de la categoría: Expectativas con la docencia

El mayor interés para la metacategoría "proyectividad docente", radica en determinar las expectativas de nuestros profesores respecto de la docencia. El 100% de los docentes respondió a esta categoría, que pasamos a detallar a continuación.

La primera cuestión observada en los relatos es que, a nivel de expectativas, los docentes visualizaron una proyección con la docencia, a corto plazo y a largo plazo. En la siguiente figura N° 59, podemos apreciar las frecuencias de las respuestas:

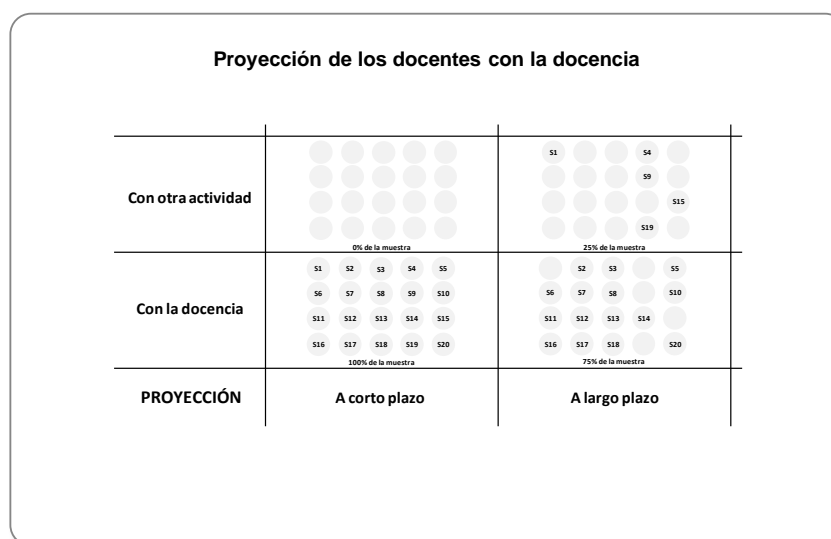


Figura N° 59: Proyección de los profesores con la docencia

Esta figura N° 59, podemos apreciar que todos los docentes manifestaron que su proyección con la docencia a corto plazo es alta, es decir, se ven impartiendo clases en secundaria en un futuro cercano:

S2: "Yo disfruto, me encanta y llevo muchos años y hasta ahora el hombre más feliz del mundo".

S5: "Mi trabajo me sigue gustando y voy a seguir en esto".

S11: "Altas expectativas, de hecho busco formación para mejorar personalmente y hoy me veo como profesor y en el futuro..."

S13: *"Lo tengo claro en cuanto a las expectativas con la profesión y entre otras cosas porque tengo sacada la plaza".*

En los testimonios, se pueden apreciar algunos ejemplos del alto nivel de expectativas que tienen con la profesión, incluso algunos profesores revelan, al mismo tiempo, su proyectividad positiva, tanto a corto, como largo plazo. Las razones que llevan a una alta visión proyectiva, se pueden rescatar en algunos docentes, quienes manifiestan el alto grado de felicidad que le otorga hacer clases, el gusto innato por enseñar o haberse sacado la plaza definitiva.

Así también, un docente manifestó que sus expectativas a corto y largo plazo son dedicarse a la enseñanza aunque se debe a que no percibe un trabajo mejor que el que tiene:

S14: *"No veo que la situación [económica] sea transitoria y a pesar de eso no pienso dedicarme a otra cosa por ahora, porque la situación laboral no está para buscar otras alternativas".*

Debemos entender, entonces, que las expectativas no siempre son congruentes con el nivel de satisfacción laboral, debido a la existencia de factores que no permiten una motivación por la labor docente, ya que, según S14, la docencia en España no tiene incentivos de promoción transversales a la trayectoria docente, que permita forjar un conjunto de desafíos permanentes en el trabajo. El relato de S14 nos revela que estas expectativas suelen jugar un rol importante cuando la proyectividad está centrada en aprobar oposiciones, en la asignación de un centro como interino y en conseguir la plaza definitiva. Aquí se pone en conflicto la estabilidad laboral frente al dinamismo cambiante de las nuevas estructuras organizativas, cuyo impacto sería interesante indagar en próximos estudios.

Además, se rescatan dos relatos donde se manifiesta que las expectativas de futuro (a corto y largo plazo) son altas, pero condicionan dicha proyección a que la situación económica no empeore:

S12: *"Si esto sigue así de aquí a unos quince años, yo me rindo".*

- S5: *"Seguiré en esto, pero si el trabajo sigue tan precario y las retribuciones siguen así, los complementos nos los están quitando, todo, o sea, mileuristas, bueno, no habrá sino que buscarse otra cosa, es que no se puede..."*.

Otros docentes ampliaron el concepto de expectativas, al agregar sus propias expectativas como profesor, todas ellas con un afán de mejora (S20: *"Que mis alumnos aprendan"*; S11: *"Busco formación para progresar"*; S8: *"Seguir desarrollándome profesionalmente"*; S6: *"Ser buena profesora"*; S15: *"Seguir aprendiendo"*).

Por otra parte, como decíamos, el 100% de la muestra se percibe en el corto plazo en la enseñanza, sin embargo, se detecta que un 25% de profesores matiza su respuesta, planteando que existen planes en el futuro para cambiar de profesión. Las razones se expresan del siguiente modo:

- S19: *"Mis expectativas de futuro son escasas, pero intento retomar fuerzas y ánimo en cada curso. Lo que pasa es que cuando te planteas que para el próximo habrá muchos niños en cada clase, muchos niños con problemas disruptivos y tú dices: '¿esto cómo lo llevo?'"*.
- S1: *"Ahora mismo como proyección, está en aprobar mis oposiciones y cuando las apruebe en secundaria, quiero entrar a la Escuela Oficial de Idiomas, no vaya a ser que con 50 años no aguante a los niños y no quiero que salgan perdiendo ellos ni yo tampoco. Y luego tengo algún proyecto de estudiar psicología"*.
- S4: *"Pensar dejarlo, siempre, pero porque yo soy activa e inquieta, aunque no de manera definitiva, pero sí moverme. Estuve haciendo también periodismo y me gustaría moverme en otros ámbitos, pero no pienso dejarlo por la naturaleza de la profesión, sino porque me gusta hacer cosas nuevas"*.
- S9: *"Ahora mismo no me planteo un cambio, pero podría ser más adelante. He pensado trabajar en algún conservatorio. Creo que es importante de vez en cuando parar, hacer otra cosa"*.
- S15: *"Seguir aprendiendo aunque no pienso que me voy a jubilar aquí. Tal vez acabaré a lo mejor en una galería de arte, no sé, pueden ser otras cosas, porque es tan dura esta profesión"*.

Como apreciamos en los cinco relatos, se plantea la posibilidad de abandonar la profesión a largo plazo, donde algunos ya han definido los estudios o actividades que les gustaría realizar.

Además, desde G1, se confirma en algunos docentes (G1S9 y G1S4) la relativa proyectividad que poseen, a pesar de que muchos docentes tienen altas expectativas

laborales. La posibilidad de dedicarse a otra actividad y dejar la enseñanza es evidente en estos relatos, sobre todo por las sensaciones negativas que provoca el hecho de pensar estar toda la vida en ello:

G1S9: *"Es verdad que nos planteamos este trabajo para toda la vida, entonces eso es una cosa rara, es difícil hablar de una sola profesión. Es decir que es curioso que además nos planteemos una profesión tan relacionada con las personas, a lo largo de toda la vida, es una cosa muy curiosa, y hasta ahora por lo menos yo no sé lo que nos tocará a nosotras, pero hasta ahora la mayoría del profesorado se plantea que sea su profesión para toda la vida..."*.

G1S5: *"Si no cambiamos nos quedamos! Jajaja..."*.

G1S4: *"Yo desde los 30 años me he estado planteando hacer otra cosa. ¡Pero es que no hay!"*.

G1S5: *"Pero una temporada, haz inglés. Tú con inglés, con una temporada, te podrías comer el mundo"*.

G1S4: *"Claro, pero la temporada para mí es estar con los niños pequeños, pero antes es que pensaba que no iba a estar toda la vida aquí, de hecho todavía me da vértigo pensarlo. Pero a ver si me voy un año a hacer otra cosa, de hecho el año pasado presenté un proyecto y no me lo dieron..."*

En general, las razones para dejarlo se expresan en relación con alumnos conflictivos, con el tamaño de la clase y con la complejidad de enseñar. Además, dos docentes manifiestan sus deseos de cambiar de actividad en el futuro, no por la naturaleza de la profesión, sino porque les gusta hacer cosas nuevas, lo que permite pensar que la profesión docente no ofrece los estímulos necesarios para fomentar las inquietudes de muchos docentes activos y dinámicos. Estos factores, más las condicionantes del mal momento económico y las escasas perspectivas de promoción, debilitan las expectativas de futuro, teniendo su génesis en las causas del malestar docente analizado anteriormente y en las consecuentes crisis profesionales vividas por algunos profesores.

El estudio estadounidense de Scholastic y Bill & Melinda Gates (2012) nos habla de los factores que permiten retener a los buenos docentes, quienes concluyen que para ello, son esenciales los líderes escolares comprometidos, la participación de la familia y un currículo de alta calidad. Cuando se le preguntó a los profesores acerca de los factores más importantes en la retención de buenos maestros, los profesores tienen claro la importancia y la necesidad de todo el sistema educativo para apoyar su práctica. Otros elementos necesarios para retener a los profesores en el centro son la presencia de un ambiente de trabajo positivo y de colaboración; personal de apoyo disponible para ayudar al alumno

cuando tiene problemas; y un contexto de desarrollo profesional para asegurar que los profesores puedan evaluarse con regularidad y mejorar su eficacia.

Finalmente, concluyen que los profesores que han estado enseñando durante diez años o menos son mucho más propensos a decir que planean dejar la enseñanza en comparación con los docentes que han estado enseñando más de un decenio.

A conclusiones similares llega McKenzie (2008) en profesores australianos, donde también percibe que los docentes más jóvenes tienen más dudas acerca del cambio de profesión.

Si miramos los años de experiencia docente de los profesores entrevistados en nuestra investigación comprobamos que los docentes que tienen pocas expectativas, superan en su mayoría los diecisiete años de experiencia (a excepción de S1 con cinco años de experiencia), lo que no concuerda con las ideas expresadas en las investigaciones citadas.

Siguiendo con McKenzie (2008), para los docentes entrevistados y que estaban seguros de que iban a dejar la enseñanza de forma permanente antes de la jubilación (el 10% de la muestra), los factores más importantes fueron la insatisfacción con las oportunidades de formación, mejores expectativas fuera de las escuelas, carencia de personal de apoyo, clases muy numerosas y la interacción con alumnos conflictivos, lo que implica que la mayor parte de factores influyentes entraron en juego después de haber comenzado a enseñar. Por tanto, para el autor es esencial encontrar maneras de mantener a los profesores más jóvenes y, sobre todo, en los primeros años de la profesión, ya que permite la planificación de la fuerza de trabajo a largo plazo y así evitar la profundización de la escasez de docentes en el futuro.

Para Bolívar y otros (2005) la construcción de la identidad profesional y su posible choque con la realidad refiere a la imagen social que tiene para la sociedad en general, donde las expectativas del profesor contribuyen a configurar un auto-concepto, una

autoestima y la propia imagen social, sin embargo, desde las políticas nacionales no se aportan nuevas expectativas, sino mayores horizontes de incertidumbre y de ansiedad.

Debemos añadir que las expectativas de futuro se conforman además por una serie de necesidades y deseos profesionales que podrían orientar un desempeño basado en la motivación personal y las posibilidades de promoción. La preocupación por mantener a los profesores motivados mediante un reconocimiento externo es general en muchos países del mundo.

“Dos son las estrategias diseñadas para lograrlo. Por una parte, lo que se puede denominar como promoción horizontal, por la cual los docentes ven reconocido su trabajo mediante incrementos salariales o ascensos en un escalafón, sin que ello suponga modificar sus labores de docente de aula o asumir mayores responsabilidades. Y por otra parte, mediante la promoción vertical por la cual los docentes ascienden laboralmente asumiendo tareas directivas o de supervisión, siempre con incremento salarial” (UNESCO, 2006:26).

Sin embargo, no hay que olvidarse que el estímulo más eficaz para conseguir mejorar, es el estímulo interno. La función principal de las Administraciones no es generar estímulos externos para el buen desempeño profesional, sino crear las condiciones económicas, laborales y materiales para que pueda darse ese desempeño de calidad. Así, los sistemas de promoción vertical y horizontal no pueden, en ningún caso, alterar la política de dignificación de los salarios de todos los docentes sin excepción. Y esa política sí es imprescindible en muchos países.

4.2.4.2. Análisis de la categoría: Expectativas con el centro

A continuación, detallamos las ideas obtenidas de los docentes respecto de las expectativas laborales que tienen del instituto. Esta categoría fue abordada por el 50% de la muestra, que refleja la proyección a corto y largo plazo en el centro donde trabajan, tal como lo muestra la siguiente figura N° 60:

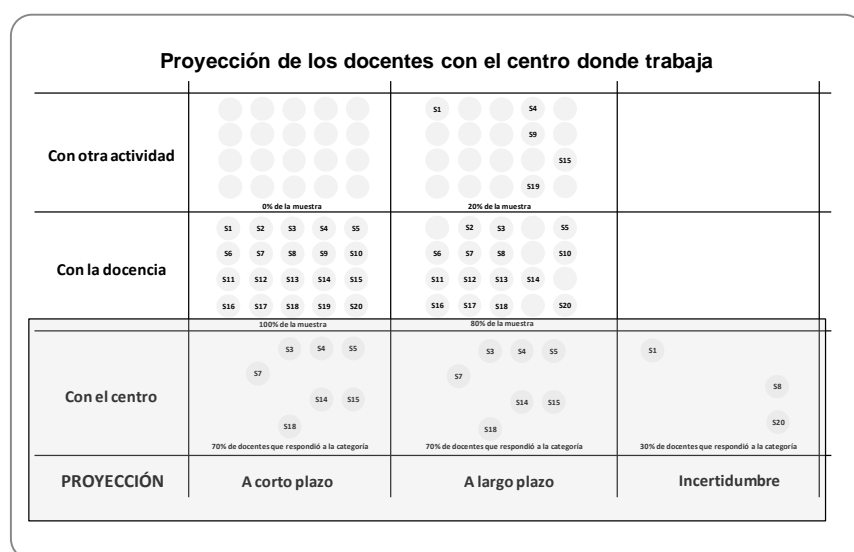


Figura N° 60: Proyección de los profesores con el centro

Aquí se aprecia que de los diez docentes que aportan ideas, el 70% señala tener expectativas positivas respecto a su lugar de trabajo, tanto a corto como a largo plazo, donde manifestaron sentirse a gusto por el clima laboral o porque tienen sacada la plaza definitiva.

Esta valoración positiva es congruente con las ideas positivas expuestas por nuestros docentes acerca del ambiente de trabajo de las condiciones laborales y de las relaciones sociales (ampliamente positivas) con cada uno de los agentes educativos (padres, alumnos, profesores, directivos).

Lo que llama la atención es el 30% de los docentes, que viven en un período de incertidumbre con respecto a su futuro centro, pues tienen la condición de interinos. Es decir, que por causas externas, los docentes noveles en España tienen un período de movilidad geográfica que les lleva al desplazamiento permanente de un centro a otro, en especial, dentro de la Comunidad Autónoma respectiva, sin poder desarrollar expectativas de futuro.

El carácter interino de la docencia en España fue descrita por los docentes en la categoría "condiciones laborales" y fue valorada tanto positiva como negativamente. Nuestros docentes resaltaron una visión positiva acerca del desplazamiento a diversas zonas de Andalucía. Este aspecto se describe como experiencias de crecimiento personal y laboral y con la ventaja de conocer diversas realidades y contextos, establecer nuevas relaciones sociales y distanciarse de posibles problemáticas. La visión negativa de la movilidad del interino no es tan frecuente, aunque provoca malestar en ciertos profesores, debido a que los permanentes cambios de domicilio provocan alteraciones en la organización familiar y no permite profundizar en las relaciones sociales.

Lo que sí adquiere una crítica más evidente y relacionada con la proyectividad en el centro, es la problemática de algunos interinos de no tener una seguridad de obtener un puesto en algún centro educativo, más aún porque los recortes han provocado una disminución en la oferta laboral para los interinos.

En España, se entiende que esta situación es transitoria, ya que en un período de tiempo determinado, el docente puede conseguir su plaza definitiva y adquirir expectativas a largo plazo con el centro. Podría decirse que existe aproximadamente un 10% de profesores en los centros educativos españoles que no puede proyectarse en su lugar de trabajo.

Es evidente la problemática actual que ya hemos venido comentando desde el marco metodológico, acerca del aumento significativo de interinos en los centros. En 2014, el ANPE, aportaba con datos que decían que la tasa de interinidad prácticamente se había duplicado en los últimos cuatro cursos en España, pasando de un 8% a un 15% de media. *"El incremento es generalizado y particularmente llamativo en algunas comunidades como Asturias o Cantabria donde la tasa de interinidad alcanza el 25%"*, ha señalado esta organización. En Madrid, según las estimaciones de ANPE, la tasa de interinos

prácticamente alcanza a uno de cada tres maestros de primaria y ronda el 20% en secundaria¹⁶⁷.

Si enfatizamos en la importancia y el poder que tienen las expectativas para la proyectividad futura en el lugar de trabajo, notamos que las políticas nacionales parecen ir en sentido contrario, limitando la reposición de docentes o suprimiendo la sustitución de bajas laborales, en favor de puestos más precarios como los de los interinos.

Se trata de un escenario que puede llegar a compararse con las realidades de países en vías de desarrollo, donde ni siquiera la estabilidad laboral de los profesores es un derecho adquirido.

Creemos que por ahora los equipos directivos de los centros no deben dejar de lado la posibilidad de promover expectativas en los docentes, puesto que la proyectividad laboral en el lugar de trabajo permite el compromiso y la implicación con la comunidad, facilitando los procesos de aprendizaje y el clima laboral.

Ya en 1994, Antúnez nos advertía de que los centros educativos deben estar preparados para los cambios y la innovación, ya que juegan un rol fundamental en la satisfacción y promoción de las expectativas de las personas que trabajan en el centro. Marchesi y Martín (1998), por su parte, señalan que las expectativas elevadas, bien comunicadas se facilitan con la propuesta de retos intelectuales constantes en el profesorado, logrando contribuir a la mejora de la eficacia escolar.

Murillo (2003) apuesta por un cambio cultural que esté por encima de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los tipos de culturas escolares que más apoyan los esfuerzos de mejora escolar parecen ser aquellas que son colaborativas, que muestran un consenso en los valores y que tienen altas expectativas para estudiantes y docentes.

¹⁶⁷ Fuente: http://cadenaser.com/ser/2014/04/17/sociedad/1397700805_850215.html. Consultado en abril de 2015. Además, señalar que el 20% del total de los profesores entrevistados es interino.

En los últimos años, se han venido intensificando estudios que le dan un papel protagónico al liderazgo directivo como responsable de la generación de expectativas en el centro educativo. López y González (2011) apuestan por un liderazgo directivo que promueva la proyección y expectativas internas para fortalecer los vínculos y la identidad de los trabajadores.

Elmore (2000) en Estados Unidos, Leithwood y otros (2006) en Nueva Zelanda, Robinson y otros (2009) en el Reino Unido y Uribe (2010) a nivel iberoamericano, coinciden en la identificación de la prácticas de liderazgo efectivas, el establecimiento de una dirección que defina claramente una visión, expectativas y metas de grupo. Los directores efectivos proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización. Para esto, desarrollan prácticas como identificar nuevas oportunidades para la organización, motivando e incentivando al personal para conseguir las metas comunes. Esto implica establecer valores y alinear a los trabajadores y alumnos de acuerdo con estos principios. Este último autor comprobó además la influencia que ejerce este tipo de liderazgo ejercido en los resultados de los alumnos.

Es evidente que existe una necesidad y una motivación al logro inherente a la naturaleza humana, que puede actuar como una poderosa herramienta para las aspiraciones y proyecciones docentes que le pueden conducir con un alto compromiso a conseguir, no solo las metas propuestas por el centro, sino también un desarrollo personal y profesional que fortalezca las capacidades de los profesores. Este escenario se orienta a la búsqueda del dominio de la tarea, impulsa a los sujetos a superar las normas, estándares y criterios establecidos al realizar actividades y a mejorar constantemente sus propias realizaciones, mejorando su calidad de vida y la de los otros (Romero, 1994; Padrón y Polanco, 2006).

En resumen, recordamos que de los diez docentes que respondieron a esta categoría, el 70% manifestó tener altas expectativas con el centro donde trabaja, tanto a corto, como a largo plazo, mientras que el 30% de docentes manifestó incertidumbre en su proyección

con el centro, dado su carácter interino que le impide saber anticipadamente, el destino del año próximo.

4.2.5. Análisis final

Una vez desglosadas y examinadas todas las categorías identitarias propuestas, cerramos este capítulo con una síntesis general de los resultados obtenidos en los relatos docentes y que permiten realizar una comparativa global de la información. La idea es finalizar con una convergencia de sus experiencias profesionales hacia un punto central de interés, como es la identidad. Reiteramos el aporte de Bolívar (1998) que señala que esta clasificación y comparación permiten utilizar las historias de varias personas de un mismo entorno (IES San Jerónimo) para explicar a varias voces una misma historia (estado de la identidad profesional). Esta técnica ya la hemos venido aplicando al analizar las distintas subcategorías, donde hemos establecido comparaciones para reforzar o detectar fisuras en los relatos y para determinar la ausencia o presencia de tendencias a partir de ciertos criterios.

Ante ello, presentamos una tabla general (Nº16) que resume las valoraciones realizadas por todos los docentes en cada una de las subcategorías.

COMPARATIVA GLOBAL DE PROFESORES ENTREVISTADOS Y NIVEL DE LOGRO EN LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS ANALIZADAS

| SUJETO/años de exp. | S1 5 | S2 25 | S3 26 | S4 17 | S5 16 | S6 2 | S7 9 | S8 6 | S9 18 | S10 24 | S11 4 | S12 18 | S13 20 | S14 19 | S15 20 | S16 28 | S17 3 | S18 13 | S19 24 | S20 8 | % CAT |
|---|---------|----------|----------|----------|----------|---------|---------|---------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|
| CATEGORÍAS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| I. METACATEGORÍA IDENTIDAD INTRASUBJETIVA | (66%) | (62%) | (93%) | (62%) | (44%) | (42%) | (42%) | (61%) | (67%) | (49%) | (68%) | (55%) | (50%) | (43%) | (52%) | (57%) | (52%) | (58%) | (52%) | (58%) | 55% |
| Categoría: AUTOIMAGEN | (50%) | (80%) | (78%) | (38%) | (40%) | (33%) | (40%) | (36%) | (55%) | (20%) | (44%) | (18%) | (33%) | (18%) | (30%) | (60%) | (10%) | (67%) | (30%) | (67%) | 39% |
| Imagen autopercibida | + | + | + | + | - | + | + | + | + | - | + | + | + | + | - | + | - | + | + | + | 80% |
| Elección de la docencia | + | + | + | - | - | - | - | + | + | + | + | - | - | - | - | + | - | + | - | + | 50% |
| Influencia docencia/vida personal | - | + | + | - | - | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | + | - | - | + | + | 30% |
| Crisis docente | - | + | - | - | + | - | + | + | + | - | - | - | + | - | - | + | - | + | - | + | 45% |
| Constructo docente: Visión de la sociedad | - | - | + | - | + | - | - | + | - | - | - | - | - | - | - | + | - | + | - | - | 25% |
| Constructo docente: Visión de la educación | o | o | + | o | o | o | o | - | - | - | o | - | o | - | - | - | - | - | - | o | 9% |
| Constructo docente: Visión de la docencia | + | + | + | + | - | - | + | - | + | + | - | - | - | - | - | + | - | + | - | + | 50% |
| Constructo docente: Visión de los alumnos | + | + | - | - | - | - | - | - | - | - | + | - | - | - | + | - | - | - | - | - | 20% |
| Constructo docente: Visión de los padres | - | - | o | o | - | o | - | - | - | - | o | - | o | - | o | o | - | o | - | - | 0% |
| Constructo docente: Visión de los profesores | - | + | o | o | + | + | + | - | + | o | + | - | + | - | - | - | o | o | o | o | 54% |
| Constructo docente: Visión de la tecnología | + | + | + | + | + | - | - | - | + | - | - | + | - | + | + | + | + | + | + | + | 70% |
| Categoría: ESTILO DOCENTE | (80%) | (40%) | (100%) | (80%) | (60%) | (60%) | (20%) | (80%) | (80%) | (60%) | (60%) | (80%) | (50%) | (80%) | (60%) | (60%) | (80%) | (40%) | (60%) | (40%) | 63% |
| Debilidades como docente | + | - | + | + | + | + | - | - | + | - | + | + | - | - | + | + | + | - | + | - | 60% |
| Fortalezas como docente | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 100% |
| Metodología personal | - | - | + | - | - | + | - | + | - | - | - | + | o | + | - | + | - | - | + | - | 37% |
| Aplicación de la tecnología | + | - | + | + | + | - | - | + | + | + | - | + | - | + | - | - | + | + | - | - | 55% |
| Autonomía docente | + | + | + | + | - | - | - | + | + | + | + | - | + | + | + | - | + | - | - | + | 65% |
| Categoría: FORMACIÓN | (67%) | (67%) | (100%) | (67%) | (33%) | (33%) | (67%) | (67%) | (67%) | (67%) | (100%) | (67%) | (67%) | (33%) | (67%) | (50%) | (67%) | (67%) | (67%) | (67%) | 62% |
| Formación inicial | - | - | + | - | - | - | - | - | - | - | o | - | - | - | - | o | - | - | - | - | 5% |
| Formación continua | + | + | + | + | - | - | + | + | + | + | + | + | + | - | + | - | + | + | + | + | 80% |
| Competencias docentes | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 100% |
| II. METACATEGORÍA IDENTIDAD INTERSUBJETIVA | (45%) | (28%) | (36%) | (56%) | (51%) | (56%) | (43%) | (30%) | (44%) | (30%) | (58%) | (49%) | (30%) | (0%) | (36%) | (28%) | (11%) | (8%) | (0%) | (33%) | 36% |
| Categoría: RELACIONES SOCIALES | (100%) | (50%) | (25%) | (75%) | (100%) | (75%) | (50%) | (75%) | (50%) | (25%) | (100%) | (100%) | (50%) | (0%) | (75%) | (50%) | (0%) | (0%) | (0%) | (0%) | 53% |
| Con los padres | + | - | - | + | + | - | - | + | - | + | + | + | - | - | + | + | - | - | - | - | 45% |
| Con el equipo directivo | + | - | - | - | + | + | + | + | + | - | + | + | + | - | + | + | - | - | - | - | 65% |
| Con los profesores | + | + | - | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | - | - | - | - | - | - | - | 55% |
| Con los alumnos | + | + | + | + | + | + | - | - | - | - | + | + | + | - | + | - | - | - | - | - | 45% |
| Categoría: CONSIDERACIÓN POLÍTICO-SOCIAL | (17%) | (0%) | (50%) | (67%) | (20%) | (60%) | (50%) | (0%) | (50%) | (50%) | (50%) | (25%) | (0%) | (0%) | (0%) | (0%) | (0%) | (25%) | (0%) | (50%) | 37% |
| Consideración política | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0% |
| Consideración social | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0% |
| Consideración de padres | - | o | + | + | - | + | - | o | - | + | - | - | - | - | - | o | - | + | - | + | 35% |
| Consideración de alumnos | - | o | + | + | - | + | + | - | + | + | + | + | - | - | - | o | - | - | - | + | 50% |
| Consideración de profesores | - | o | + | + | + | + | + | o | + | o | + | o | - | o | - | o | o | o | o | + | 73% |
| Consideración de directivos | + | o | - | + | o | o | + | o | + | o | + | o | - | o | o | o | o | o | o | - | 63% |
| Categoría: CONDICIONES LABORALES | (17%) | (33%) | (33%) | (25%) | (33%) | (33%) | (29%) | (14%) | (33%) | (14%) | (25%) | (22%) | (40%) | (0%) | (33%) | (33%) | (33%) | (0%) | (0%) | (50%) | 18% |
| Trabajo docente: Salario | - | - | + | - | - | - | - | - | - | + | - | + | + | - | + | + | + | - | - | + | 40% |
| Trabajo docente: Horas de trabajo | o | o | o | o | o | o | - | - | o | o | o | - | - | o | - | o | - | o | o | o | 0% |
| Trabajo docente: Tamaño de clase | - | o | o | o | - | o | - | o | o | - | o | - | o | o | - | o | o | o | - | o | 0% |
| Trabajo docente: Interinidad | - | o | o | o | + | + | + | - | o | o | o | - | o | o | o | o | + | o | o | + | 63% |
| Trabajo docente: Funciones | o | o | o | o | - | - | o | - | o | - | - | - | - | o | o | o | o | - | - | o | 0% |
| Recursos: Humanos/Materiales/Infraestruc. | o | o | o | o | o | - | o | - | o | - | o | - | o | o | o | o | o | o | o | o | 0% |
| Ambiente de trabajo: Relaciones sociales | + | + | - | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | - | + | - | - | - | - | - | 60% |
| Ambiente de trabajo: Relaciones de aula | - | o | o | - | o | o | - | o | o | - | o | - | o | o | - | o | - | o | - | o | 0% |
| Contexto laboral | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0% |
| III. METACATEGORÍA BIENESTAR DOCENTE | (67%) | (50%) | (100%) | (50%) | (33%) | (100%) | (100%) | (67%) | (33%) | (33%) | (100%) | (67%) | (67%) | (0%) | (33%) | (100%) | (50%) | (50%) | (33%) | (67%) | 61% |
| Categoría: BIENESTAR CON LA DOCENCIA | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | + | 90% |
| Categoría: BIENESTAR CON EL CENTRO | + | o | o | o | + | + | + | + | - | - | + | + | + | - | - | + | o | o | - | + | 67% |
| Categoría: CAUSANTES DE MALESTAR | - | - | + | - | - | + | + | - | - | - | + | - | - | - | - | + | - | - | - | - | 25% |
| IV. METACATEGORÍA PROYECTIVIDAD DOCENTE | (0%) | (100%) | (100%) | (50%) | (100%) | (100%) | (100%) | (50%) | (0%) | (100%) | (100%) | (100%) | (100%) | (100%) | (50%) | (100%) | (100%) | (100%) | (0%) | (50%) | 73% |
| Categoría: EXPECTATIVAS CON LA DOCENCIA | - | + | + | - | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | - | + | + | + | - | + | 75% |
| Categoría: EXPECTATIVAS CON EL CENTRO | - | o | + | + | + | o | + | - | o | o | o | o | o | + | + | o | o | + | o | - | 70% |
| MEDIA % METACATEGORÍAS I, II, III y IV (POR PROFESOR) | 45% | 60% | 82% | 55% | 57% | 75% | 71% | 52% | 36% | 53% | 82% | 68% | 62% | 36% | 43% | 71% | 53% | 54% | 21% | 52% | 56% |

Tabla Nº 16: Comparativa final de resultados del nivel de logro por sujeto, por subcategoría, categoría y metacategoría.

Antes de entrar en los análisis, queremos agregar algunas cuestiones observables de importancia en la tabla N° 16.

- Aparecen desplegadas todas las subcategorías a partir de la clasificación propuesta de cuatro metacategorías. Recordamos que las metacategorías I y II comprenden el perfil identitario del docente en relación con su trayectoria profesional que incluye ámbitos personales y sociales, a partir de experiencias biográficas que marcan episodios concretos en cada profesor y definen el perfil identitario de cada profesor; mientras que en las metacategorías III y IV se revela el estado actual de la identidad docente a través del nivel de bienestar (o malestar) que posee y del nivel de expectativas que proyecta hacia el futuro.

- Respecto de la "Metacategoría I: Identidad intrasubjetiva" presenta tres categorías: "Autoimagen", "Estilo docente" y "Formación", donde en cada una de ellas, se aprecian, además, las subcategorías correspondientes. Por su parte, la "Metacategoría II: Identidad interpersonal" también presenta tres categorías, en este caso: "Relaciones sociales", "Consideración político-social" y "Condiciones laborales". La "Metacategoría III: Bienestar docente" presenta tres categorías: "Bienestar con la docencia", "Bienestar con el centro" y "Causantes de malestar"; y la "Metacategoría IV: Proyectividad docente" presenta dos categorías: "Expectativas con la docencia" y "Expectativas con el centro". Estas dos últimas metacategorías no presentan subcategorizaciones.

- Se incorpora el despliegue de todos los sujetos entrevistados (S1 a S20) agregando los años de experiencia de cada profesor.

- Las valoraciones aparecen polarizadas a partir de "más" (+) y "menos" (-). Cuando el docente no responde a la categoría o subcategoría, aparece el símbolo (o).

- El porcentaje asignado a cada categoría corresponde a la frecuencia ponderada de valoraciones positivas realizadas en cada subcategoría; mientras que el porcentaje asignado a cada metacategoría corresponde a la media de porcentajes de cada categoría.

- Se incorpora una última columna (% CAT) que detalla los porcentajes de valoraciones de cada categoría y subcategoría.

- Finalmente, es conveniente aclarar que las valoraciones asignadas a cada subcategoría (+) ó (-) son parte de un análisis global que intenta buscar algunas tendencias que aporten más indicios a la configuración y reconfiguración de la identidad en los profesores entrevistados, teniendo en cuenta que el análisis cualitativo presentado hasta ahora, es el que más riqueza conceptual tiene para efectos de las conclusiones de la presente investigación. No obstante, creemos útil acercarnos también a una comprensión de la identidad docente a través de las frecuencias más relevantes en términos de valoraciones positivas o negativas en diversos ámbitos de la profesión.

4.2.5.1. Criterios para el diseño de la comparativa global de profesores

Antes de todo, creemos conveniente dilucidar los criterios aplicados a las subcategorías, al momento de valorarlas positiva o negativamente, por lo que pasamos a detallar estos criterios en cada una de las subcategorías de la investigación.

I. Metacategoría "Identidad Intrasubjetiva"

I.1.) Criterios para las subcategorías de la categoría "Autoimagen"

- **Autoimagen percibida:** se consideran "(-)" aquellos docentes que aportan ideas negativas de sí mismos, independientemente de si además plantearon ideas positivas. Aquí reconocieron, principalmente, "inseguridad", "cansancio" y "vergüenza".

Por su parte, se consideran "(+)" los dieciséis docentes que plantearon solo ideas positivas acerca de sí mismos, como "cercano", "comprensivo", "innovador", "constante" y "creatividad".

- **Elección de la docencia:** se consideran "(-)" aquellos docentes que eligieron la docencia a partir de "circunstancias casuales" o producto de una necesidad laboral, sin mediar una vocación profunda para decidir su futuro. En este grupo hay ocho docentes que manifestaron tener otros intereses antes que la docencia y que, por cosas del destino o por tener una salida laboral, acabaron ejerciendo la docencia.

Por su parte, se consideran "(+)" los doce docentes que reconocieron que la "vocación" les movió a optar por la docencia, ya sea por un deseo desde la infancia, por inspiración o tradición familiar.

- **Influencia docencia/vida personal:** se consideran "(-)" aquellos docentes que reconocieron una influencia negativa del trabajo en la vida personal, o bien una influencia negativa de la vida personal en el trabajo. En este caso son catorce docentes los que manifiestan la "dificultad para formar una familia", "perderse actividades educativas de sus hijos" o "dedicar más tiempo a la familia".

Por su parte, se consideran "(+)" los seis docentes que manifestaron separar muy bien estos dos ámbitos, logrando desconectar de las problemáticas del centro.

- **Crisis docente:** se consideran "(-)" aquellos docentes que han pasado por crisis, ya sea pasajeras o profundas. Los once profesores que vivieron una situación crítica se debió, entre otras razones, a alumnos conflictivos, al ambiente de los centros marginales, por la reforma de la LOGSE, por el escaso apoyo directivo y por estar en el paro. Estas situaciones llevaron a experimentar estados emocionales intensos como "no tienes fuerzas", "era horroroso entrar a clases", "yo era de subirme al coche y ponerme a llorar" o "he estallado un poco ahora".

Por su parte, se consideran "(+)" los nueve docentes que manifestaron no haber vivido ninguna crisis docente, ya que nunca han tenido un problema grave en el contexto de su profesión.

- **Constructo docente: visión de la sociedad:** se consideran "(-)" aquellos docentes que tienen una visión negativa de la sociedad, sin aportar ninguna idea adicional, más que para fundamentar su descontento. Quince docentes apoyaron una crítica social apreciada en el descontento por la "pérdida de valores", la "violencia", el "estilo de vida individualista y materialista", la "clase política" por originar la crisis española, y los "afanes privatizadores" de los servicios públicos.

Se consideran "(+)" los cinco docentes que, si bien manifestaron una crítica, aportaron ciertas dosis de optimismo social, sobre todo porque piensan que se trata de una "crisis pasajera" y porque, "detrás de cada crisis, hay una oportunidad para mejorar".

- **Constructo docente: visión de la educación:** sólo once docentes aportaron ideas en este constructo. Al igual que en la subcategoría anterior, se consideran "(-)" aquellos docentes que tienen una visión negativa de la educación, sin aportar ninguna idea adicional, más que para fundamentar su descontento o proyectar alguna solución para remediar los problemas que aquejan a la educación. Diez docentes se encuentran en esta valoración, cuyas ideas negativas están relacionadas con los "recortes", la "cultura del mínimo esfuerzo" y su "desarticulación"; mientras que las ideas proyectivas están relacionadas con los potenciales beneficios de la educación como agente de cambio, promotora de actitudes y capaz de potenciar la naturaleza humana a partir de proyectos educativos en común.

Por su parte, se consideran "(+)" el único docente que manifestó una crítica positiva al reconocer los avances que ha tenido la educación, en términos de "alfabetización" y "cobertura educacional".

- **Constructo docente: visión de la docencia:** esta subcategoría tenía tres ámbitos (visión de la docencia, desventajas y ventajas). Para los criterios de clasificación se consideran "(-)" aquellos docentes que reconocieron más desventajas que ventajas en la profesión, lo que permite apreciar cierta tendencia negativa en su visión global de la docencia. Las desventajas más recurrentes de los once docentes que entran en esta valoración son: el "escaso reconocimiento social", el "alto nivel emocional", la "diversidad en el aula", la "excesiva burocracia", las "horas de trabajo excesivas" y los "continuos traslados" de institutos.

Por su parte, se consideran "(+)" los docentes que expresaron cuantitativamente más ventajas que desventajas. Diez docentes consideran que dentro de las ventajas más relevantes de la profesión son: "trabajar con personas", el "nivel emocional positivo", la "actualización permanente", un "cómodo horario de trabajo", el "reconocimiento de algunos alumnos" y las "vacaciones prolongadas".

- **Constructo docente: visión de los alumnos:** se consideran "(-)" aquellos docentes que resaltaron principalmente aspectos negativos de los alumnos, aún cuando manifestaran características positivas, ya que éstas, están condicionadas al nivel educativo del alumno (principalmente, 4º de ESO y Bachillerato) o las poseen solo un grupo reducido de alumnos (20-30%). Quince docentes están en esta clasificación. Entre

los aspectos negativos más recurrentes están la "desmotivación", la "ausencia de normas de convivencia", "no tener expectativas", y el "mínimo esfuerzo" hacia el estudio. Entre las características positivas condicionadas se aprecian el "buen rendimiento académico", la "motivación", la "proyección de futuro" y el "reconocimiento".

Por su parte, se consideran "(+)" los cuatro docentes que expresaron cualidades de los alumnos en forma genérica, sin la condicionante de su nivel educativo. Se trata de una visión positiva y natural hacia los estudiantes, relacionada con la "cercanía", la "nobleza" y la "sencillez".

- **Constructo docente: visión de los padres:** sólo doce docentes aportaron ideas en este constructo. Se consideran "(-)" aquellos docentes que resaltaron aspectos negativos de los padres. Todos los docentes que aportaron ideas en este sentido (12) se encuentran en esta línea. Entre los aspectos negativos más recurrentes están la "ausencia de valores", la "poca participación", la "ausencia de expectativas", y tener un "rol distorsionado de la escuela".

Por su parte, la polaridad "(+)" no aparece en ningún docente, es decir, que nadie aporta ideas positivas de los padres. Sólo dos profesores reconocen la implicación y motivación de un porcentaje pequeño de padres, aunque creemos que no permite clasificar positivamente estas ideas, al estar subordinadas a la percepción negativa de los padres.

- **Constructo docente: visión de los profesores:** trece docentes aportaron ideas en este constructo. Se consideran "(-)" aquellos docentes que solo expresaron ideas negativas hacia los profesores. Seis docentes se encuentran en esta línea. Entre los aspectos negativos más recurrentes están los problemas genéricos como la "actitud negativa ante el cambio", el "cansancio", la "capacidad de adaptarse" y la "rigidez".

Por su parte, la polaridad "(+)" incluye a los docentes que aportaron ideas positivas y negativas a la vez, quienes reconocen que la diversidad de profesores es evidente. Siete profesores aportan con ideas positivas como "gran dedicación al trabajo", "compromiso", "participación" o "flexibilidad ante el cambio".

- **Constructo docente: visión de la tecnología:** sigue el mismo patrón anterior. Es decir, se consideran "(-)" aquellos docentes que solo expresaron ideas negativas

hacia la tecnología, donde seis docentes se encuentran en esta línea. Entre los aspectos negativos más recurrentes están el "escaso conocimiento de las TIC", el "uso para otros fines", los "problemas técnicos" y el "mal manejo de la información".

Por su parte, la polaridad "(+)" incluye a los docentes que aportaron ideas positivas y negativas a la vez. Catorce profesores aportan ideas positivas hacia las TIC al considerarlas como "facilitadoras", "atractivas" o constituir una "ventana al conocimiento".

I.2.) Criterios para las subcategorías de la categoría "Estilo docente"

- **Debilidades como docente:** se consideran "(-)" aquellos profesores cuyas debilidades les generan problemas en su quehacer profesional o aquellos que no reconocen tener debilidades. Ocho docentes se encuentran en este ámbito, manifestando problemas en la "escasez de estrategias metodológicas", en la "dificultad para gestionar las emociones", en los "problemas de autoridad" y en el "escaso manejo de las TIC".

Se consideran "(+)" los profesores que son conscientes y tienen asumidas sus debilidades, por lo que aportan intenciones de mejora, sobre todo a partir de expresiones como "*Se pueden aprender y mejorar*"; "*Me queda mucho en cuanto a mejorar*" o "*Seguramente tengo mucho que aprender*".

- **Fortalezas como docente:** se consideran "(-)" aquellos profesores que no reconocen tener fortalezas. En este caso no existen profesores que hayan omitido cualidades positivas profesionales.

Se consideran "(+)" los profesores que aportan fortalezas en su descripción como docentes. Entre las más frecuentes están la "adecuada gestión de emociones", las "buenas relaciones humanas" y el "uso adecuado de estrategias metodológicas".

- **Metodología personal:** diecinueve docentes respondieron a esta subcategoría. Se consideran "(-)" aquellos profesores que utilizan solo uno o dos modelos pedagógicos (de los tres de referencia: conductista, humanista, cognitivo) para diseñar y

utilizar estrategias. Doce profesores utilizan parcialmente estrategias diversas, dejando un modelo fuera de sus clases.

Se consideran "(+)" los profesores que utilizan los tres modelos de referencia al interactuar en el aula, es decir, utilizan simultáneamente estrategias conductistas como "ser el ejemplo", "uso de TIC" y "mezclar disciplina y humor"; estrategias humanistas como "clases adaptadas al perfil del alumno", "clases con reflexión en valores" y "aprender de otros"; y estrategias cognitivas como "clases dinámicas", "uso de psicología" o "clases con ejemplo prácticos".

- **Aplicación de la tecnología:** se consideran "(-)" aquellos profesores que manifiestan tener pocos conocimientos de las TIC o los que perciben problemas educativo en el uso. Nueve docentes se encuentran en esta línea, quienes reiteran los "problemas técnicos", "el abuso de las TIC", y "no saber gestionar la información".

Se consideran "(+)" los profesores que solo reconocen aspectos positivos en el uso de las TIC en el aula. Once docentes reconocen el manejo de distintos soportes tecnológicos, como la "pizarra digital", las "aulas TIC", "portátiles" y "tabletas"; Internet, a través de "páginas web", "blog" y "plataformas virtuales"; y contenidos digitales, como "vídeos", "office", "música" y "juegos educativos".

- **Autonomía docente:** se consideran "(-)" aquellos profesores que directamente manifiestan no tener autonomía docente. Siete profesores expresan ideas como "*para nada*", "*poca*" o "*cada vez menos*"; mientras que sus argumentos están relacionados con factores que impiden el desarrollo de la autonomía, como la "burocratización de la docencia", "la inspección" y la "toma de decisiones centralizada".

Se consideran "(+)" los profesores que sí reconocen tener autonomía docente. Trece docentes presentan relatos como "*total libertad en clases*", "*autonomía total*", "*libertad de cátedra*", "*dentro de clases haces lo que quieras*" o "*en clases tú eres el jefe*", cuyos fundamentos se encuentran en ideas como la "ausencia de presiones de profesores", "apoyo de niveles directivos" y la "necesidad de una planificación organizada para evitar el caos que pueden generar las decisiones autónomas".

I.3.) Criterios para las subcategorías de la categoría "Formación"

- **Formación inicial:** se consideran "(-)" aquellos profesores que valoraron negativamente la formación recibida a través del CAP. En este caso, fueron dieciocho profesores que manifestaron ideas acerca del CAP, de los cuales diecisiete creen que el CAP *"no aportó nada"*. Las críticas apuntan a "su escasa duración", a la "poca utilidad", a estar "mal organizado" y ser solo "un trámite" y convergen en una reprobación tanto a la teoría del CAP como a las prácticas.

Se consideran "(+)" los profesores que reconocen que la experiencia del CAP fue positiva, donde solo un docente tiene esta visión, considerando que fue una *"muy buena experiencia"*.

- **Formación continua:** se consideran "(-)" aquellos profesores que ofrecen una crítica relevante a algún aspecto de la formación continua o manifiestan un perfeccionamiento insuficiente. Cuatro docentes se encuentran en esta línea, quienes critican la "baja calidad" de los cursos, las "temáticas descontextualizadas" y que las políticas formativas "no están relacionadas con las verdaderas necesidades docentes".

Se consideran "(+)" los profesores que se han adaptado al sistema de perfeccionamiento nacional y autonómico, sin formular críticas relevantes. En este sentido, dieciséis docentes poseen un "amplio repertorio formativo", quienes han participado en cursos relacionados con el "uso de TIC", "didáctica", "resolución de conflictos", "idiomas", "atención a la diversidad" y también la "participación en congresos". Además presentan una actitud positiva ("un derecho y un deber") hacia el proceso de formación continua.

- **Competencias docentes:** se consideran "(-)" aquellos profesores que no ofrecen una visión clara respecto de las habilidades que debiera tener un docente, o quienes plantean alguna crítica relevante hacia el concepto de competencias. En este caso, no se observan profesores que respondan de este modo.

Se consideran "(+)" los profesores que ofrecen un repertorio consistente de habilidades docentes. Todos los docentes (veinte) se encuentran en esta clasificación positiva, desde donde emergen habilidades como "saber comunicar", "saber adaptarse",

ser "empático", "estar actualizado", "conocer el perfil de cada alumno", "tener vocación" y "ser paciente".

II. Metacategoría "Identidad Intersubjetiva"

II.1.) Criterios para las subcategorías de la categoría "Relaciones sociales"

- **Relaciones sociales con los padres:** hay que tener en cuenta que, como sucederá en todas las subcategorías de "relaciones sociales" el 100% de docentes consideran que las relaciones sociales con todos los agentes educativos son positivas. Para establecer una dicotomía, se consideran "(-)" aquellos profesores que solo valoraron la relación como "buena". En este caso, once docentes así plantearon su relación con los padres. Entre las causas del porqué no es una relación óptima o "muy buena", está la "relación distante" de algunos profesores no-tutores, la "inasistencia" cuando se les cita o "problemas concretos" con algunos padres.

Se consideran "(+)" los profesores que señalan tener relaciones sociales "muy buenas" con los padres. Entre las virtudes que destacan los nueve profesores en su interacción con los padres, reconocen la "disposición del padre a asistir al centro" cuando se le necesita, establecer una "diálogo abierto" y su "disposición para solucionar problemas" de los hijos.

- **Relaciones sociales con el equipo directivo:** como dijimos, se consideran "(-)" aquellos profesores que solo valoraron la relación con el equipo directivo como "buena", donde nueve docentes así lo plantearon. Entre las causas del porqué solo es una relación "buena", está "se espera más apoyo" o tienen "poca experiencia".

Se consideran "(+)" los profesores que señalan tener relaciones sociales "muy buenas" con el equipo directivo. Hay once profesores que, entre los aspectos positivos, destacan "resuelven problemas", "equipo con muchas ganas", "buen trato" y "preocupación" hacia los profesores.

- **Relaciones sociales con los profesores:** se consideran "(-)" aquellos profesores que solo valoraron la relación con los compañeros de trabajo como "buena". En este

caso, nueve docentes así lo plantearon. Entre las causas del porqué solo es una relación "buena", se encuentran: "relación más distante por ser interino", "no muy bien con todos", "muchos palos de compañeros" o "peor con algunos".

Se consideran "(+)" los profesores que señalan tener relaciones sociales "muy buenas" con el resto de docentes. Se aprecian once profesores que justifican su alta valoración con las siguientes ideas: "son preocupados", "me han tratado muy bien", "te ayudan", "son encantadores" y "reconocen tu trabajo".

- **Relaciones sociales con los alumnos:** se consideran "(-)" aquellos profesores que solo valoraron la relación con los estudiantes como "buena". En este caso, once docentes así lo plantearon. Entre las causas del porqué solo es una relación "buena" con el alumno, se encuentran: "es un tira y afloja", "se mantienen distancias" o "con algunos alumnos, fatal".

Se consideran "(+)" los profesores que señalan tener relaciones sociales "muy buenas" con los estudiantes. Se aprecian nueve profesores que justifican su alta valoración con las siguientes ideas: "trato directo", "relación fluida", "fáciles de llevar" o "relación cercana".

II.2.) Criterios para las subcategorías de la categoría "Consideración político-social"

- **Consideración política y social:** en este caso, comentamos que estas dos subcategorías fueron valoradas negativamente por los veinte docentes entrevistados. Por lo que se consideran "(-)" aquellos profesores que valoraron negativamente el reconocimiento a nivel político y a nivel social, y que fue en todos los casos. Por ello no hay profesores en la valoración "(+)".

Entre las ideas negativas más recurrentes hacia la política, están: "tienen solo intereses políticos", "atacan a lo público", "no saben de educación" y "no hay políticas docentes". En relación con las críticas hacia la sociedad tenemos: "todo el mundo opina", "no le dan importancia a la profesión", "no agradecen" o "nos tienen envidia".

- **Consideración social de los padres:** diecisiete profesores respondieron a esta subcategoría. Se consideran "(-)" aquellos profesores que valoraron negativamente el reconocimiento de los padres. Once docentes exponen las siguientes razones: "le restan importancia a la docencia", "no tienen claro el rol del profesor" o "los culpan de los malos resultados de sus hijos".

Se consideran "(+)" los profesores que reconocen que al menos algunos padres reconocen el trabajo docente. Se aprecian solo seis profesores que justifican su alta valoración con las siguientes ideas: "muchos padres reconocen la labor docente" o "te agradecen directamente tu trabajo".

- **Consideración social de los alumnos:** dieciocho profesores respondieron a esta subcategoría. Se consideran "(-)" aquellos profesores que valoraron negativamente el reconocimiento de los alumnos. Nueve docentes exponen las siguientes razones negativas: "no les respetan", "no les valoran", "les cuesta percibir la autoridad" o "se olvidan de ti".

Se consideran "(+)" los profesores que señalan ser reconocidos por los alumnos. Nueve profesores justifican su alta valoración con las siguientes ideas: "aprecian nuestro trabajo" o "nos recuerdan después de muchos años".

- **Consideración social de los profesores:** once profesores respondieron a esta subcategoría. Se consideran "(-)" aquellos profesores que valoraron negativamente el reconocimiento de sus compañeros de trabajo. Tres docentes señalan que el escaso reconocimiento apunta a percibir un "desinterés por el compañero" y "no valorar iniciativas de grupo, ni iniciativas personales".

Se consideran "(+)" los profesores que señalan ser reconocidos por los colegas. Ocho profesores justifican su alta valoración con las siguientes ideas: "muestran preocupación por los otros" o "prestan apoyo continuamente".

- **Consideración social de los directivos:** ocho profesores respondieron a esta subcategoría. Se consideran "(-)" aquellos profesores que valoraron negativamente el reconocimiento de los directivos del centro. Tres docentes señalan que la escasa consideración apunta, principalmente, a percibir que "jamás dicen lo bien que se ha hecho una tarea".

Se consideran "(+)" los profesores que señalan ser reconocidos por los directivos del centro. Cinco profesores creen que son valorados por el equipo directivo al "apoyar" y "considerar" el trabajo y las iniciativas personales.

II.3.) Criterios para las subcategorías de la categoría "Condiciones laborales"

- **Trabajo docente/Salario:** se consideran "(-)" aquellos profesores que valoraron negativamente el actual salario que reciben. Doce profesores no están satisfechos con las condiciones económicas, señalando que "*es bajo*", "*está mal*", "*es poco dinero*" o "*ha empeorado*". Además, argumentan que "otros gremios cobran más que los profesores", que hay "recortes en las pagas" y que deberían pagarles "en función de la responsabilidad que tienen al formar personas".

Se consideran "(+)" los profesores que señalan estar satisfechos con el salario. En este sentido, ocho docentes expresaron ideas como "*lo veo bien*", "*es aceptable*" o "*no es algo para quejarnos*". Además sostienen que reconocen los recortes sufridos últimamente en sus remuneraciones, aunque consideran que esta situación no les afecta, en la medida que no haya más reducciones salariales.

- **Trabajo docente/Horas de trabajo:** sólo seis profesores aportaron ideas en esta subcategoría. Se consideran "(-)" aquellos profesores que valoraron negativamente la carga horaria que tienen en el centro. Todos los docentes valoraron negativamente las horas dedicadas a la enseñanza. Entre las ideas que refuerzan esta actitud negativa, están "*te falta el tiempo*", "*nunca paras de trabajar*", "*da impotencia*", "*te sientes cansada*" y "*trabajas más y te pagan menos*". Además, los docentes perciben que, al aumentar el ritmo de trabajo, no alcanzan a desconectar de una clase a otra y de no tener tiempo para atender a alumnos que, entre clase y clase, tienen dudas.

Se consideran "(+)" los profesores que señalan estar satisfechos con las horas de trabajo, aunque no hubo respuestas en este sentido.

- **Trabajo docente/Tamaño de la clase:** sólo siete profesores aportaron ideas en este sentido. Se consideran "(-)" aquellos profesores que valoraron negativamente el número de alumnos que tienen en cada clase. Al igual que en la subcategoría anterior,

todos los docentes valoraron negativamente este ámbito. La crítica generalizada apunta a considerar excesivo el número de estudiantes por clase que tienen en la actualidad. *"Hemos pasado de tener, en algunas clases, entre 18 a 20 alumnos a tener 28 o 30"* es uno de los relatos que mejor refleja la postura de los docentes. Además, agregan que estas condiciones implica un trabajo adicional, al tener que realizar "más planificaciones", "preparar más materiales" y "corregir más exámenes". En algunos casos, los docentes señalan que se crea un "ambiente insoportable".

Se consideran "(+)" los profesores que señalan estar satisfechos el tamaño de la clase, aunque no hubo respuestas en este sentido.

- **Trabajo docente/Interinidad:** ocho profesores se refirieron al carácter interino de los docentes. Se consideran "(-)" aquellos profesores que destacaron aspectos negativos de las condiciones que conlleva ser interino. Tres docentes valoraron negativamente este contexto, debido a que los permanentes "cambios de domicilio" provocan alteraciones en la organización familiar, además de "no permitir profundizar en las relaciones sociales".

Se consideran "(+)" los profesores que destacan los beneficios de la interinidad antes que los problemas. Cinco docentes plantean que el desplazamiento a diversas zonas de Andalucía, sobre todo en los primeros años de ejercicio docente, son "experiencias de crecimiento personal y laboral" que permiten "conocer diversas realidades y contextos", "establecer nuevas relaciones sociales" y "distanciarse de posibles problemáticas".

- **Trabajo docente/Funciones:** nueve profesores aportaron ideas en este sentido. Se consideran "(-)" aquellos profesores que criticaron las actuales funciones docentes. Todos los docentes valoraron negativamente este ámbito. Esta tendencia se sustenta en la irrupción de la burocracia en las tareas docentes. Se percibe como una nueva práctica sistemática y progresiva, que le obliga a rellenar cada vez más papeles. Se alude a la saturación que provoca el excesivo papeleo con frases como *"tengo que rellenar quince mil papeles"*, *"te entierran en papeles"*, *"tienes que rellenar papeles absolutamente inservibles"*, *"nos están machacando mucho con el tema"*, *"nos están exigiendo cada vez papeles, más tonterías"*.

Se consideran "(+)" los profesores que señalan estar satisfechos con las funciones docentes, aunque no hubo respuestas en este sentido.

- **Recursos Humanos/Materiales/Infraestructura:** solo cuatro profesores aportaron ideas en este sentido. Se consideran "(-)" aquellos profesores que aportaron ideas negativas al estado actual de los recursos en general. Todos los docentes están en esta línea. La principal idea que emerge es la "escasez de profesores" y, en menor frecuencia, la "escasez de material didáctico". Esta subcategoría, por tanto, se centra en la carencia de recursos, acentuada en los últimos años con los recortes, lo que genera "dificultades para reemplazar a profesores" en caso de baja médica o jubilación, el "aumento de alumnos" al fusionar clases y "no disponer de suficiente material" para el diseño de actividades. También se percibe que los recortes han afectado la contratación de profesionales de apoyo como trabajadores sociales o psicólogos.

Se consideran "(+)" los profesores que señalan estar satisfechos con los recursos en general, aunque no hubo respuestas en este sentido.

- **Ambiente de trabajo/Relaciones sociales:** esta subcategoría la conectamos con los resultados de la subcategoría "relaciones sociales" con el equipo directivo, con los docentes y con los alumnos, dejando de lado la relación con los padres, por constituir agentes externos al mismo centro. Por lo tanto, se consideran "(-)" aquellos profesores cuyas relaciones sociales con alumnos, profesores y directivos son mayoritariamente de tendencia "buena". Ocho docentes aparecen en esta línea quienes matizan su correcta relación, reconociendo algunos problemas concretos de interacción.

Se consideran "(+)" los profesores que mayoritariamente valoran como "muy buena" su relación con los tres agentes educativos (profesores, alumnos y directivos). Doce profesores señalan estar muy satisfechos con el ambiente de trabajo, desde el punto de vista de las relaciones interpersonales, destacando "relaciones muy fluidas" y basadas en el "diálogo" y el "apoyo mutuo".

- **Contexto laboral:** para este análisis, se incorporan conjuntamente el contexto social, económico, legal y político. En este sentido, todos los docentes mencionan en sus relatos uno o alguno de los ámbitos referidos. Se consideran "(-)" aquellos profesores que, en general, valoraron negativamente el contexto de referencia. En este

sentido, todos los docentes realizaron críticas, ya sea al sistema político (intereses personales y partidistas), a la sociedad (falta de valores, consumismo, individualismo), al contexto legal (excesivas reformas educacionales, ideologización de las reformas) o al ámbito económico (crisis, recortes).

Se consideran "(+)" los profesores que señalan estar satisfechos con el contexto laboral, aunque no hubo respuestas en este sentido.

III. Metacategoría "Bienestar docente"

III.1.) Criterios para la categoría "Bienestar con la docencia"

Esta categoría no posee subcategorías. El análisis directamente se basa en detectar el nivel de satisfacción que posee el docente hacia su trabajo, hacia el centro, así como detectar los causantes de malestar.

En esta primera categoría, se consideran "(-)" aquellos profesores que reconocieron directamente su bajo nivel de bienestar con la profesión. Solo dos profesores están en esta línea, cuya insatisfacción radica en los obstáculos con los que se encuentran al desarrollar el trabajo, aludiendo al "excesivo número de alumnos", al "tamaño de la clase", al "no percibir cambios a corto y mediano plazo" respecto de la crisis y las "escasas expectativas que tiene la docencia".

Se consideran "(+)" los profesores que manifiestan un alto de nivel de bienestar con la profesión. En este sentido, dieciocho docentes expresaron ideas como "*estoy contenta*", "*me llena muchísimo*" o "*estoy feliz*" que confirman los buenos momentos por los que atraviesan laboralmente. Además, se establece que las fuentes de satisfacción positivas radican, principalmente, en "lograr dar clases motivadoras", "tener estudiantes motivados" o "conseguir que alumnos con dificultad en el aprendizaje, puedan obtener resultados".

III.2.) Criterios para la categoría "Bienestar con el centro"

Se aclara que el nivel de satisfacción con el centro fue positivo en un 100%, en los quince docentes que respondieron a esta categoría. Por lo tanto, se consideran "(-)" aquellos profesores que, habiendo valorado positivamente bienestar con el centro, solo consideraron que su nivel era "bueno". En este caso, cinco docentes aportaron matices en su nivel de satisfacción, aportando relatos como *"bien"*, *"es bueno"* y *"ahora mismo bien"*, *"un siete"*. Los docentes también destacan que debería haber mayor participación de los docentes en "proyectos educativos del centro" y un trabajo basado en un "proyecto en común" y en el "trabajo en equipo".

Se consideran "(+)" los profesores que manifiestan que su nivel bienestar con el centro es "muy bueno". En este sentido, diez docentes expresaron ideas como *"muy bien"*, *"muy contento"*, *"estoy a gusto"* o *"alto"*. Aquí, emergen estados emocionales positivos en su interacción con el centro que les permite trabajar con más entusiasmo. Algunas fuentes de satisfacción positiva hacia el centro radican en el "buen trato", en las "buenas relaciones sociales", en la "autonomía" y en el "trabajo del equipo directivo".

III.3.) Criterios para la categoría "Causantes de malestar"

Para esta categoría, se consideran "(-)" aquellos profesores que expresaron ideas con una carga emocional que revelaba su malestar por diversas condiciones. Los estados emocionales negativos fueron recurrentes en quince docentes, dentro de los cuales se aprecia "sentirse mal", "frustración", "quemarse", "agotamiento", "presión", "malestar" e "impotencia". Entre los factores más importantes que causan malestar se encuentra los "recortes en el salario", el "excesivo papeleo", el "escaso reconocimiento", la "poca participación de los padres" y problemas con "alumnos conflictivos".

Para esta categoría, se consideran "(+)" aquellos profesores que no expresaron ningún tipo de expresión emocional negativa que revelara un malestar evidente. En este caso, solo un 25% de profesores no dejaron huellas expresivas negativas.

IV. Metacategoría "Proyectividad docente"

IV.1.) Criterios para la categoría "Expectativas con la docencia"

La categoría "expectativas con la docencia" no posee subcategorías. El análisis directamente se basa en detectar el nivel de proyectividad que posee el profesor respecto de su profesión y respecto del centro donde trabaja.

En esta primera categoría, se consideran "(-)" aquellos profesores que, a largo plazo, manifiestan dudas para continuar ejerciendo o, directamente, deseos de cambiar de actividad. Cinco docentes lo plantean así. Se rescatan relatos como *"Mis expectativas de futuro son escasas, "Pensar dejarlo, siempre, pero porque yo soy activa e inquieta" o "Ahora mismo no me planteo un cambio, pero podría ser más adelante"*. Las razones para dejarlo se expresan en relación con "alumnos conflictivos", con el "tamaño de la clase" y con la "complejidad de enseñar". Además, algunos docentes manifiestan sus deseos de cambiar de actividad en el futuro, no por la naturaleza de la profesión, sino porque "les gusta hacer cosas nuevas". Estos factores, más los condicionantes del mal momento económico y las escasas perspectivas de promoción, debilitan las expectativas.

Por otra parte, se consideran "(+)" aquellos profesores que manifestaron seguir en la profesión a largo plazo. Quince docentes se encuentran en este grupo. El alto nivel de proyectividad se refleja en expresiones como *"Yo disfruto, me encanta y llevo muchos años y hasta ahora el hombre más feliz del mundo", "Mi trabajo me sigue gustando y voy a seguir en esto" o "Altas expectativas, de hecho busco formación para mejorar personalmente y hoy me veo como profesor y en el futuro"*. En estos testimonios, además, se pueden apreciar las razones que llevan a una alta visión proyectiva, quienes manifiestan el "alto grado de felicidad que le otorga hacer clases", el "gusto innato por enseñar" o "haberse sacado la plaza definitiva".

IV.2.) Criterios para la categoría "Expectativas con el centro"

En esta categoría, diez docentes respondieron a las expectativas que tienen en el centro donde trabajan. En este caso, se consideran "(-)" aquellos profesores que no

tienen proyección en el centro por tratarse de interinos. Tres son los docentes que se encuentran en esta situación. Estos docentes viven un período de "incertidumbre" con respecto a su futuro centro, es decir, que por causas externas, estos docentes noveles tienen un período de movilidad geográfica que les lleva al desplazamiento permanente de un centro a otro, sin poder desarrollar expectativas.

Por otra parte, se consideran "(+)" aquellos profesores que tienen un alto nivel de proyectividad en el centro, especialmente a largo plazo. Siete docentes aportan ideas en este sentido, donde manifestaron sentirse a gusto por el "clima laboral" o porque tienen sacada la "plaza definitiva".

Con todo, este análisis detallado de cada subcategoría ha permitido darle sentido al análisis comparativo final y comprender integralmente las raíces más profundas desde donde se configura la identidad del profesor de secundaria.

Enfatizamos que estos datos cuantificados y polarizados tienen sentido y valor sólo a partir de un análisis cualitativo previo y profundo. Desde nuestras convicciones metodológicas se ha tenido especial cuidado en indagar, antes que nada, en las profundidades biográficas de los docentes.

Antes de comenzar el análisis, se debe tener en cuenta que las valoraciones (+) y (-) se asocian, en general, al nivel de satisfacción positivo o negativo de la categoría o subcategoría respectiva (relaciones sociales, formación, condiciones laborales, autoimagen y nivel de bienestar). Sin embargo, en algunos casos, la valoración (+) puede indicar polaridad con (-), respecto del dominio o carencia (metodología personal, competencias docentes, aplicación de la tecnología, fortalezas, debilidades); ausencia o presencia (crisis docente, causantes de malestar, nivel de expectativas, consideración político-social, elección de la docencia, autonomía docente); influencia positiva o negativa (personal/vida laboral); o creencias optimistas o pesimistas (constructos docentes). Por ello, utilizamos genéricamente, la expresión "nivel de logro" para englobar los distintos tipos de polaridades.

4.2.5.2. Análisis comparativo desde el punto de vista de los docentes

A partir de la tabla N° 16, que ofrece la comparativa final de resultados del nivel de logro por sujeto, por subcategoría, categoría y metacategoría, hemos generado la siguiente tabla N° 17, que resume los niveles generales de logro de identidad de los docentes (promedio de las cuatro metacategorías).

Para ello, agrupamos los datos obtenidos en cuartiles, de acuerdo al porcentaje general obtenido por cada docente, teniendo en cuenta que, en el primer cuartil, se ubica la cantidad de individuos que obtuvieron hasta un 25% de logro en procesos identitarios (muy bajo); en el segundo cuartil, los que presentaron desde un 26% hasta un 50% de logro (bajo); en el tercero, desde el 51% hasta el 75% (medio); y en el cuarto, del 76% hasta el 100% de logro (alto).

Ante ello, obtuvimos los siguientes resultados:

| Cuartiles | Nivel de logro identitario | Nº profesores | Porcentaje de profesores |
|----------------------|-------------------------------|------------------|-----------------------------|
| Q1 (76%-100%) | Alto | 2 | 10% |
| Q2 (51%-75%) | Medio | 13 | 65% |
| Q3 (26%-50%) | Bajo | 4 | 20% |
| Q4 (0%-25%) | Muy bajo | 1 | 5% |

Tabla N° 17: Distribución de los docentes entrevistados, según cuartiles que expresan el nivel de logro identitario profesional

Como ya se ha explicado recientemente, los bajos porcentajes de logro en los niveles identitarios, indican problemas de inestabilidad en los procesos internos y externos que configuran su impronta profesional, o desajustes en los estados personales de bienestar y proyección. En esta línea, observamos a cinco docentes que se ubican en los cuartiles inferiores, donde uno de ellos resultó tener un nivel muy bajo en el desarrollo de su identidad profesional.

También decíamos que los altos porcentajes de logro demuestran una tendencia a la estabilidad en estos procesos, o en algunas de ellos, permitiendo afrontar con mayor seguridad, convicción y compromiso, las diversas problemáticas de la docencia. Aquí, observamos que dos docentes obtienen altos niveles de estabilidad identitaria, mientras

que la mayoría de los profesores, solo obtiene niveles medios de logro en su configuración identitaria.

Si profundizamos, nos encontramos que los más bajos niveles están presentes en S19 (21%), S9 y S14 (36%), S15 (43%), y S1 (45%), todos por debajo de los niveles medios de logro. Para tener una idea integral de lo que sucede con estos sujetos, detallamos en la tabla N° 18, el perfil biográfico de estos docentes con sus puntuaciones obtenidas en las distintas categorías:

| Sujeto (% logro general) | Edad | Título | Formación inicial | Formación continua | Años de experiencia | Categorías menos valoradas | Categorías más valoradas | Metacategorías |
|--------------------------------|---------|---|----------------------|--|------------------------|---|---|--|
| S19 (21%) | 48 años | - Lic. en Filología Inglesa | CAP | - TIC - Didáctica de idiomas | 24 años de exp. | - Relaciones sociales: 0% - Consideración político-social: 0% - Condiciones laborales: 0% - Autoimagen: 18% | - Formación: 67% - Estilo docente: 60% | - Metacategoría I: IDENTIDAD INTRASUBJETIVA: 52% - Metacategoría II: IDENTIDAD INTERSUBJETIVA: 0% - Metacategoría III: BIENESTAR DOCENTE: 33% - Metacategoría IV: PROYECTIVIDAD DOCENTE: 0% |
| S9 (36%) | 45 años | - Lic. en Historia del Arte | CAP | - TIC - Didáctica de la música | 18 años de exp. | - Condiciones laborales: 33% - Relaciones sociales: 50% - Consideración político-social: 50% | - Formación: 67% - Estilo docente: 60% - Autoimagen: 55% | - Metacategoría I: IDENTIDAD INTRASUBJETIVA: 67% - Metacategoría II: IDENTIDAD INTERSUBJETIVA: 44% - Metacategoría III: BIENESTAR DOCENTE: 33% - Metacategoría IV: PROYECTIVIDAD DOCENTE: 0% |
| S14 (36%) | 48 años | - Lic. en Filología Hispanica. - Doctor | CAP | - Lengua española - Literatura - TIC - Resolución de conflictos - Didáctica de la lengua | 19 años de exp. | - Relaciones sociales: 0% - Consideración político-social: 0% - Condiciones laborales: 0% - Autoimagen: 18% - Formación: 33% | - Estilo docente: 60% | - Metacategoría I: IDENTIDAD INTRASUBJETIVA: 43% - Metacategoría II: IDENTIDAD INTERSUBJETIVA: 0% - Metacategoría III: BIENESTAR DOCENTE: 0% - Metacategoría IV: PROYECTIVIDAD DOCENTE: 100% |
| S15 (43%) | 47 años | - Lic. en Filología Inglesa | CAP | - LOCE - TIC | 20 años de exp. | - Consideración político-social: 0% - Autoimagen: 30% - Condiciones laborales: 33% | - Relaciones sociales: 75% - Formación: 67% - Estilo docente: 60% | - Metacategoría I: IDENTIDAD INTRASUBJETIVA: 52% - Metacategoría II: IDENTIDAD INTERSUBJETIVA: 36% - Metacategoría III: BIENESTAR DOCENTE: 33% - Metacategoría IV: PROYECTIVIDAD DOCENTE: 50% |
| S1 (45%) | 42 años | - Lic. en Filología Francesa | CAP | - Tutorías - TIC | 5 años de exp. | - Consideración político-social: 0% - Condiciones laborales: 0% - Autoimagen: 50% | - Relaciones sociales: 100% - Estilo docente: 80% - Formación: 67% | - Metacategoría I: IDENTIDAD INTRASUBJETIVA: 66% - Metacategoría II: IDENTIDAD INTERSUBJETIVA: 45% - Metacategoría III: BIENESTAR DOCENTE: 67% - Metacategoría IV: PROYECTIVIDAD DOCENTE: 0% |

Tabla N° 18: Perfil biográfico de los docentes con los menores niveles de logro general

Se puede apreciar en la tabla N° 18, que S19 es el docente que posee el menor nivel de logro general de toda la muestra. Se trata de un profesor de 48 años de edad, con el grado de licenciado en Filología Inglesa y que tuvo que cursar el CAP para poder ejercer en secundaria. Posee una relativa formación continua, donde mencionó solo dos ámbitos de perfeccionamiento (TIC y didáctica del idioma inglés) y lleva 24 años ejerciendo la docencia.

Los bajos índices observados nos dicen que este docente reconoce que las relaciones sociales no son fluidas, un alto grado de insatisfacción con las actuales condiciones laborales y un escaso reconocimiento político-social. Parece que existen episodios críticos en la identidad intersubjetiva, lo que origina una negativa percepción de sí mismo, afectando también a su identidad intrasubjetiva.

El equilibrio en esta identidad intrapersonal se refuerza en la satisfacción media hacia la formación recibida y en un estilo docente basado en el reconocimiento tanto de sus debilidades y fortalezas, como en el empleo de diversas estrategias metodológicas. Con ello, se confirma que las metacategorías identitarias en este profesor, se ven afectadas negativamente, sobre todo en el bajo nivel de bienestar docente expresado y en la nula proyección en el futuro.

En segundo lugar, observamos que dos docentes (S9, S14) poseen niveles de logro de un 36%. Por un lado, S9 es un profesor de 45 años de edad, con el grado de licenciado en Historia del Arte y Diplomado en Flauta Travesera. Tuvo que cursar el CAP para poder ejercer en secundaria. También posee una relativa formación continua, donde mencionó solo dos ámbitos de perfeccionamiento (TIC y didáctica de la música) y tiene dieciocho años de experiencia docente.

Los puntos críticos de S9, principalmente son las condiciones laborales actuales, reflejadas en una insatisfacción por el salario y por el contexto laboral que rodea a la enseñanza. Con relativo nivel de logro, están las relaciones sociales y el reconocimiento político-social de la docencia. Esto permite que S9 presente conflictos en su identidad intersubjetiva con un nivel de logro sólo de un 44%.

El equilibrio que se aprecia en este profesor, se sostiene gracias a la mejor puntuación de logro en su autoimagen, en un estilo docente caracterizado por la

autonomía y aplicación adecuada de las tecnologías en el aula. También existe un buen nivel de logro en la satisfacción hacia la formación recibida. Esto lleva a que la identidad intrasubjetiva del docente sea de un 67%, aunque no se consiguen niveles de logro aceptables en el bienestar con la profesión ni en las expectativas de futuro.

Decíamos que con el mismo nivel de logro (36%) se encuentra S14. Se trata de un profesor de 48 años de edad, con el grado de licenciado en Filología Hispánica, además del grado de Doctor. Igualmente, tuvo que cursar el CAP para poder ejercer en secundaria. Es el docente que posee mayor nivel de formación continua en cuanto a temáticas (dentro de este grupo de análisis), donde mencionó ámbitos relacionados con la didáctica, actualización de contenidos, TIC y resolución de conflictos. S14 tiene diecinueve años de experiencia docente.

El perfil identitario de este docente difiere un poco del profesor anterior. Aquí observamos bajísimos niveles de logro en diversas categorías: relaciones sociales, condiciones laborales y reconocimiento político-social con un 0% de logro. Así también se aprecian bajos niveles de satisfacción en la formación recibida y una autoimagen con tendencia negativa. El refuerzo positivo se observa en el estilo docente con un nivel de logro de un 60%, ya que centra su trabajo en las fortalezas que posee (por ejemplo, que tiene el grado de doctor), permitiéndole disponer de una variedad de recursos metodológicos, utilizando la tecnología permanentemente y todo en un contexto de autonomía. Los bajos índices de logro en las identidades intra e intersubjetiva, se reflejan en el nulo nivel de bienestar con la docencia, aunque se equilibra con el alto nivel de expectativas que tiene de la profesión. Se subraya que esta alta proyectividad se debe a que no existen alternativas laborales mejores.

En tercer lugar, S15 tiene un nivel de logro general de un 43%. Se trata de un docente que tiene 47 años y es licenciado en Filología Inglesa. Cursó el CAP para poder dedicarse a la enseñanza secundaria y tiene un relativo nivel de formación con solo dos temáticas, la primera incluso algo extemporánea (LOCE y TIC). Los puntos críticos de S15 se detectan en la percepción de un bajísimo reconocimiento político-social, de una autoimagen deteriorada y de un bajo nivel de satisfacción con las condiciones laborales, especialmente, por el aumento de las horas de trabajo y del tamaño de la clase. Además, S15 obtiene mejores porcentajes de logro en el estilo docente, en la buena percepción de la formación recibida y, sobre todo, en las buenas relaciones sociales que

establece con los directivos, los padres y los alumnos. En general, este docente manifiesta bajos niveles de logro en la identidad intersubjetiva (36%) y en el bienestar con la docencia (33%), y presenta mejores índices en su identidad intrasubjetiva (52%) y en la proyectividad con el centro donde se siente muy a gusto.

Finalmente, S1 posee solo un 45% de logro en el promedio de todas las metacategorías. Este docente tiene 42 años de edad y es licenciado en Filología Francesa. Cursó el CAP y posee un relativo nivel formativo, donde reconoció haberse formado en tutorías y en TIC. Es el profesor que menor experiencia tiene en este grupo, solo con cinco años de ejercicio. En este docente se aprecian contrastes más altos que en los profesores anteriores. Aquí se observan problemas con el escaso reconocimiento político-social y con las condiciones laborales, valoradas con un 0%.

Estos bajos niveles se correlacionan con la mediana puntuación en la autoimagen, afectada por la influencia negativa de la profesión en su vida personal, al punto de haber pasado por una crisis docente. El contraste señalado emerge con los altos niveles de satisfacción en la formación recibida, en el estilo docente y, sobre todo, en las muy buenas relaciones sociales con todos los agentes educativos. Sin embargo, la identidad intersubjetiva sigue puntuando con niveles bajos de logro (sólo un 45%), aunque su identidad intrasubjetiva y el bienestar con la docencia obtiene mejores niveles de logro (66%). Este contexto no da pie para que S1 se proyecte hacia el futuro como docente, pensando en dedicarse a otra actividad.

En general, podemos detectar la similitud en las edades de los docentes (42, 45, 48 años) y en los años de experiencia (en torno a los veinte años), con la excepción de un docente con cinco años de ejercicio. Todos son filólogos (en idiomas, en hispánica) y han cursado el CAP en su formación inicial. Además, coinciden en el relativo nivel formativo y su escasa diversidad en temáticas, en el bajo nivel de bienestar, en los problemas asociados a la identidad interpersonal y en el alto nivel de logro del estilo docente.

Por otra parte, también queremos rescatar los docentes que poseen lo más altos niveles de logro generales. Según la tabla N° 16, los dos con los mejores niveles de logro en las cuatro metacategorías, son S11 y S3 con un 82%, ubicándose en el cuartil

más alto. Al igual que con los docentes anteriores, detallamos en la tabla N° 19, el perfil biográfico de estos docentes con sus puntuaciones obtenidas en las distintas categorías:

Hemos querido incorporar, además, a los tres docentes que también obtienen puntuaciones elevadas (y que se encuentran muy próximos al cuartil "alto"), ya que se constituyen en una fuente de búsqueda de indicadores para la construcción de la identidad. Estos son S3 (71%), S11 (71%) y S6 (75%).

| Sujeto (% logro general) | Edad | Título | Formación inicial | Formación continua | Años de experiencia | Categorías menos valoradas | Categorías más valoradas | Metacategorías |
|-----------------------------|---------|---|-------------------|---|---------------------|---|---|--|
| S3 (82%) | 50 años | - Lic. en Biología | CAP | - Idiomas - Metodologías - Expresión corporal - Entrenamiento - TIC - Curso de doctorado | 26 años de exp. | - Relaciones sociales: 25% - Condiciones laborales: 33% | - Estilo docente: 100% - Formación: 100% - Autoimagen: 78% - Consideración político-social: 50% | - Metacategoría I: IDENTIDAD INTRASUBJETIVA: 93% - Metacategoría II: IDENTIDAD INTERSUBJETIVA: 36% - Metacategoría III: BIENESTAR DOCENTE: 100% - Metacategoría IV: PROYECTIVIDAD DOCENTE: 100% |
| S11 (82%) | 32 años | - Maestro EGB - Lic. en Educación Física | Movilidad | - Idiomas - TIC | 4 años de exp. | - Condiciones laborales: 25% - Autoimagen: 44% | - Formación: 100% - Relaciones sociales: 100% - Estilo docente: 60% - Consideración político-social: 50% | - Metacategoría I: IDENTIDAD INTRASUBJETIVA: 68% - Metacategoría II: IDENTIDAD INTERSUBJETIVA: 58% - Metacategoría III: BIENESTAR DOCENTE: 100% - Metacategoría IV: PROYECTIVIDAD DOCENTE: 100% |
| S6 (75%) | 32 años | - Lic. en Filología Francesa. | CAP | - TIC | 2 años de exp. | - Condiciones laborales: 33% - Autoimagen: 33% - Formación: 33% | - Relaciones sociales: 75% - Estilo docente: 60% - Consideración político-social: 60% | - Metacategoría I: IDENTIDAD INTRASUBJETIVA: 42% - Metacategoría II: IDENTIDAD INTERSUBJETIVA: 52% - Metacategoría III: BIENESTAR DOCENTE: 100% - Metacategoría IV: PROYECTIVIDAD DOCENTE: 100% |
| S7 (71%) | 36 años | - Lic. en Ciencias Químicas | CAP | - TIC - Didáctica de ciencias - Psicología | 9 años de exp. | - Estilo docente: 20% - Condiciones laborales: 29% - Autoimagen: 40% | - Formación: 67% - Relaciones sociales: 50% - Consideración político-social: 50% | - Metacategoría I: IDENTIDAD INTRASUBJETIVA: 42% - Metacategoría II: IDENTIDAD INTERSUBJETIVA: 43% - Metacategoría III: BIENESTAR DOCENTE: 100% - Metacategoría IV: PROYECTIVIDAD DOCENTE: 100% |
| S16 (71%) | 63 años | - Maestra EGB - Lic. en Pedagogía - Doctora | Movilidad | - TIC | 28 años de exp. | - Consideración político-social: 0% - Condiciones laborales: 33% | - Estilo docente: 60% - Autoimagen: 60% - Formación: 50% - Relaciones sociales: 50% | - Metacategoría I: IDENTIDAD INTRASUBJETIVA: 57% - Metacategoría II: IDENTIDAD INTERSUBJETIVA: 28% - Metacategoría III: BIENESTAR DOCENTE: 100% - Metacategoría IV: PROYECTIVIDAD DOCENTE: 100% |

Tabla N° 19: Perfil biográfico de los docentes con los mayores niveles de logro general

En la tabla N° 19, observamos, por un lado, que S11 es un profesor de 32 años de edad. Es maestro y diplomado en Educación Física. Pudo optar a la enseñanza secundaria sin tener que cursar el CAP. Posee una relativa formación continua, donde mencionó solo dos ámbitos de perfeccionamiento (TIC e idiomas) y lleva tan solo cuatro años ejerciendo la docencia.

Los altos índices positivos observados nos dicen que este docente tiene un máximo grado de satisfacción con la formación recibida (la inicial, como maestro) y relaciones sociales muy fluidas con todos los agentes educativos. Con menor satisfacción, aunque igualmente con buena puntuación (60%), S11 demuestra tener un estilo docente basado en el reconocimiento de sus debilidades, pero potenciando sus fortalezas y el alto grado de autonomía que dice tener. A pesar de su joven edad, no aplica las TIC en toda su dimensión y se detecta una falta de estrategias metodológicas variadas. Además, está medianamente satisfecho con el reconocimiento social, pues si bien cree que no existe un reconocimiento general de la sociedad, le da importancia a los gestos de algunos alumnos, profesores y directivos. Las categorías con nivel menor de logro en S11, están relacionadas con las condiciones laborales con un 25% (insatisfacción con el salario y con el excesivo papeleo), y con la autoimagen (44%), al influenciar negativamente la docencia en su vida personal, el haber vivido ya algunos momentos de desmotivación y creer que las TIC no son necesariamente un aporte al proceso de aprendizaje.

En general, este docente presenta niveles de logro positivos en todas las metacategorías. Tiene más fortalecida la identidad intrasubjetiva (68%) que la intersubjetiva (58%), influyendo con máxima puntuación en el estado actual de su identidad profesional (máximo nivel de bienestar y máxima proyección).

Por otro lado, S3 también obtuvo un 82% de logro a nivel general. Se trata de un docente con 50 años de edad, es licenciado en Biología y cursó el CAP en su formación inicial. Se destaca por la variedad de temáticas de los cursos realizados (especialidades en educación física, TIC, idiomas, curso de doctorado). Es el segundo docente con más años de experiencia profesional de toda la muestra (26 años). Al igual que el profesor anterior, S3 demuestra máxima satisfacción tanto por la formación inicial recibida como por los cursos de perfeccionamiento realizados. Este sujeto es el único profesor de toda la muestra que, habiendo cursado el CAP, lo valoró positivamente. Además, este

profesor se caracteriza por tener un estilo docente que utiliza diversos métodos de enseñanza, aplica las TIC con criterio y hace valer su autonomía docente. Esto permite observar altos niveles de puntuación en su autoimagen (78%), donde se destaca por su vocación, por desconectar del trabajo y por tener una buena percepción de sí mismo, aunque ha vivido una crisis profesional producto de la reforma de la LOGSE en los años noventa.

Los niveles críticos de S3 apuntan a reconocer una baja satisfacción con las condiciones laborales (33% de nivel de satisfacción) en cuanto al ambiente de trabajo y el contexto laboral, y sobre todo, demuestra tener problemas en las relaciones sociales (25% de nivel de logro) con los padres, directivos y profesores, no así con los alumnos con los cuales mantiene una relación fluida.

En general, S3 obtiene una altísima puntuación en la identidad intrapersonal (93%), mucho mayor que S11, aunque un bajo nivel en la identidad interpersonal (36%), bastante menor que S11. Parecer ser que la identidad intrasubjetiva de S3 le permite obtener un máximo nivel de bienestar docente y máximas expectativas con la profesión.

Respecto a los docentes que también obtuvieron niveles de logro significativos en su identidad, están S7, S16 y S6.

Según la tabla N°19, observamos que S6 obtiene un nivel de logro de un 75% en términos generales. Esta profesora tiene 32 años de edad (igual que S11) y tan solo dos años de experiencia en las aulas de secundaria. Es licenciada en Filología Francesa y ha cursado el CAP. Tiene un mínimo nivel de formación (en TIC) lo que es razonable por su corta trayectoria docente. S6 se destaca por las muy buenas relaciones sociales con alumnos, profesores y directivos, aunque en menor grado con los padres. Posee un adecuado estilo docente (60%) donde reconoce sus debilidades y fortalezas, y utiliza diversos métodos de enseñanza. Sin embargo, y también a pesar de su corta edad, no aplica las TIC en toda su dimensión. Esta profesora es una de las que evalúa mejor el reconocimiento social de los agentes educativos, destacando que hay muchos profesores, alumnos y padres que valoran el trabajo que realiza como docente.

Los puntos críticos reconocibles en S6 tienen que ver con la insatisfacción con las condiciones laborales (salario, funciones y recursos humanos); con su autoimagen (no es profesora por vocación y ha vivido momentos concretos de desilusión en el aula); y con la formación recibida, sobre todo, la formación inicial. Todas estas categorías obtuvieron un 33% de nivel de logro.

En general, S6 demuestra mayor nivel de logro en la categoría intersubjetiva (52%) antes que en la intrasubjetiva (42%), manifestando además un máximo nivel de bienestar con la docencia y con las expectativas laborales.

En tercer lugar, S16 y S7 aparecen con un nivel de logro general de un 71%. Por su parte, S16 es la profesora que mayor edad tiene (63 años) y la que mayor experiencia laboral posee (28 años) de toda la muestra. Es maestra, licenciada en Pedagogía y doctora en Atención a la Diversidad, lo que le ha permitido no realizar el CAP para ejercer en secundaria. A pesar de su larga trayectoria y que ha reconocido diversos cursos de perfeccionamiento, solo menciona cursos en el uso de TIC, que es "lo que más le cuesta". Aunque las puntuaciones no son significativamente altas, se destaca por su estilo docente (60%) con metodologías diversas, aunque con dificultades para aplicar las TIC y trabajar con autonomía; por su autoimagen (60%) definida positivamente a través de su autopercepción, de su vocación y de la facilidad para desconectar del trabajo. Además, aparecen con un 50% de logro, la formación recibida¹⁶⁸ y las relaciones sociales, destacando positivamente y sobre todo, la interacción con padres y directivos.

Los ámbitos problemáticos para S16 están relacionados con las condiciones laborales solo con un 33% de satisfacción (ambiente de trabajo y contexto laboral) y con la plena insatisfacción del reconocimiento político-social de la docencia.

En general, para S16 se percibe un nivel de logro aceptable en su identidad intrasubjetiva (57%), aunque bastante menor en su identidad intersubjetiva (28%). Sin embargo, demuestra un máximo nivel de bienestar docente y un máximo nivel de expectativas, a pesar de que se encuentra con la posibilidad de jubilarse.

¹⁶⁸ S16 si bien no cursó el CAP por ser maestra de EGB, ha experimentado como académica la implantación del CAP en la formación inicial. La crítica hacia este modelo formativo, por tanto, no emerge desde el punto de vista del usuario, sino desde sus mismos ejecutores.

Por su parte, S7 (71%) es una profesora con 36 años de edad, licenciada en Química y ha cursado el CAP. Posee una relativa formación continua en temas como TIC, didáctica de la Química y psicología, y lleva 9 años ejerciendo en la docencia. Esta profesora destaca por la satisfacción relativa en la formación recibida (67%), en sus relaciones sociales con los profesores y el equipo directivo (50%), y en la consideración político social de alumnos, compañeros de trabajo y directivos.

Los puntos críticos de S7 se encuentran en su bajo nivel de logro de un estilo de docente (solo un 20%), que carece de una metodología variada, de un uso de las TIC limitado y con dificultades para ejercer su autonomía docente. Además, se percibe un bajo nivel de satisfacción con las condiciones laborales (29%, bajos salarios, aumento de horas de trabajo) y una autoimagen con bajos niveles de logro, dada la inexistencia de vocación y problemas para desconectar del trabajo.

En general, para esta profesora se observan niveles relativamente bajos en su identidad intrapersonal e interpersonal, aunque manifiesta un máximo nivel de bienestar y un máximo nivel de expectativas.

Desde un punto de vista comparativo, estos docentes que tienen las más altas puntuaciones generales, poseen edades y experiencias "extremas", es decir, docentes que están entre los más jóvenes (en los treinta años de edad), así como profesores que superan los cincuenta años. Es más, en este grupo, están los dos profesores con mayor edad de la muestra y los dos con mayor experiencia docente. Así también ocurre con los docentes noveles y jóvenes. En este grupo, además, coinciden dos maestros, donde uno de ellos es el docente que tiene el mayor nivel de logro general. Se observa que todos están formados en TIC, aunque se advierte una falta de contenidos formativos en su trayectoria. Sin embargo, a nivel de categorías, se aprecia que las más valoradas fueron formación, estilo docente y relaciones sociales. A nivel de metacategorías todos los docentes coinciden unánimemente en el máximo bienestar docente y en el máximo nivel de expectativas.

Por otra parte, hemos querido agregar los siguientes gráficos N° 55 y 56 que detallan el nivel de logro general de los docentes (porcentaje promedio de las cuatro metacategorías) según tramos de edad y años de experiencia docente.

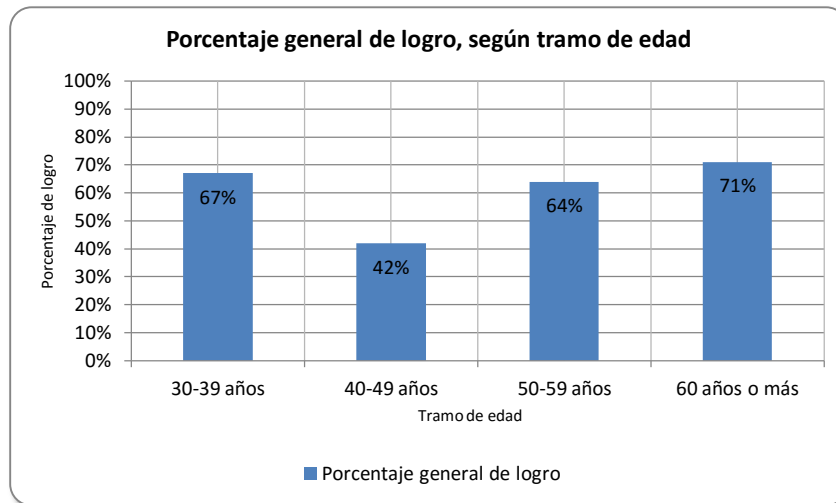


Gráfico N° 55: Porcentaje general de logro en todas las metacategorías, según tramo de edad

| Rango etario | Nº profesores | Porcentaje medio de logro |
|---------------|---------------|---------------------------|
| 30-39 años | 7 | 67% |
| 40-49 años | 7 | 42% |
| 50-59 años | 5 | 64% |
| 60 años o más | 1 | 71% |

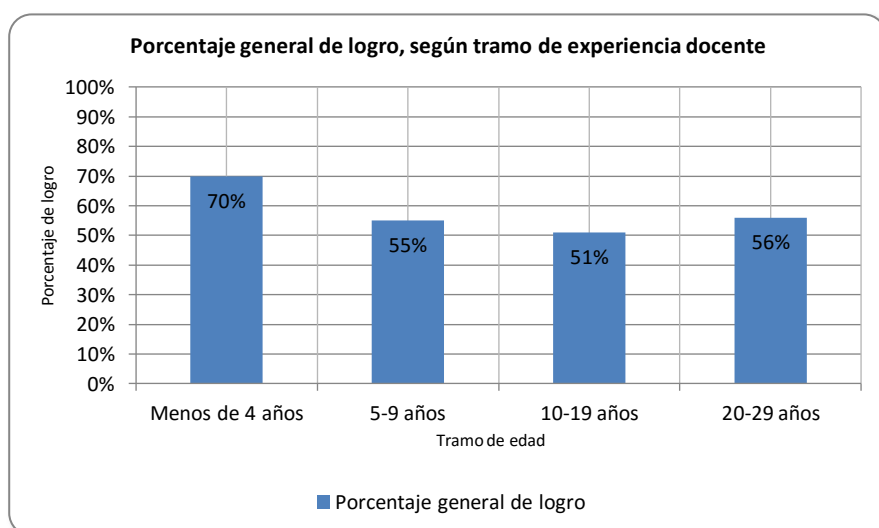


Gráfico N° 56: Porcentaje general de logro en todas las metacategorías, según años de experiencia docente

| Años de experiencia por tramos | Nº profesores | Porcentaje medio de logro |
|---|----------------------|--------------------------------------|
| Menos de 4 años | 3 | 70% |
| 5-9 años | 4 | 55% |
| 10-19 años | 7 | 51% |
| 20-29 años | 6 | 56% |

Según podemos apreciar en los gráficos N° 55 y 56, existe una tendencia más o menos similar entre los dos ámbitos, donde se destacan mayores niveles de logro en los extremos de los rangos. Se observa que a menor edad y a menor experiencia docente, el nivel de logro es mayor, así también sucede a mayor edad y más años de experiencia. En los tramos intermedios de ambos gráficos se observan porcentajes de logro menores que los extremos, percibiendo mayores contrastes en los rangos etarios. Estos resultados se contrastan con lo expresado por nuestros profesores quienes manifestaron en continuas ocasiones que mientras más edad se tiene, hay mayor agotamiento, mayor malestar, mayor estrés y menor disposición al cambio, tal como lo plantean también, Marchesi y Díaz (2008). Estos resultados están en la línea de los estudios de Chester (1991), Palomera y otros (2006), MEC (2010), quienes no detectan una directa relación entre la edad y la actitud del docente que permita mejorar el rendimiento de los alumnos.

También nuestros datos hacen eco en los citados estudios de Huberman y otros (1993) quienes desarrollan un modelo de la trayectoria del profesorado en cinco fases: 1° *inicio de la carrera* (1-3 años: inducción, socialización, entusiasmo); 2° *Estabilización* (4-6 años: consolidación, construcción de la identidad, maestría pedagógica); 3° *diversificación/cuestionamiento* (7-25 años: cambio, activismo, innovación, replanteamiento del futuro); 4) *serenidad/conservadurismo* (25-35 años: tranquilidad, equilibrio, estancamiento); y 5) *preparación a la jubilación* (35-40 años: progresivo abandono de tareas, retirada), desde donde podemos reconocer ciertos patrones en nuestros profesores.

Finalmente, se exponen a continuación los resultados, por docente, de los niveles de logro de la identidad docente (promedio de la identidad intrasubjetiva e intersubjetiva) y del estado actual identitario (promedio del bienestar y de la proyectividad docente). Observemos el gráfico N° 57:

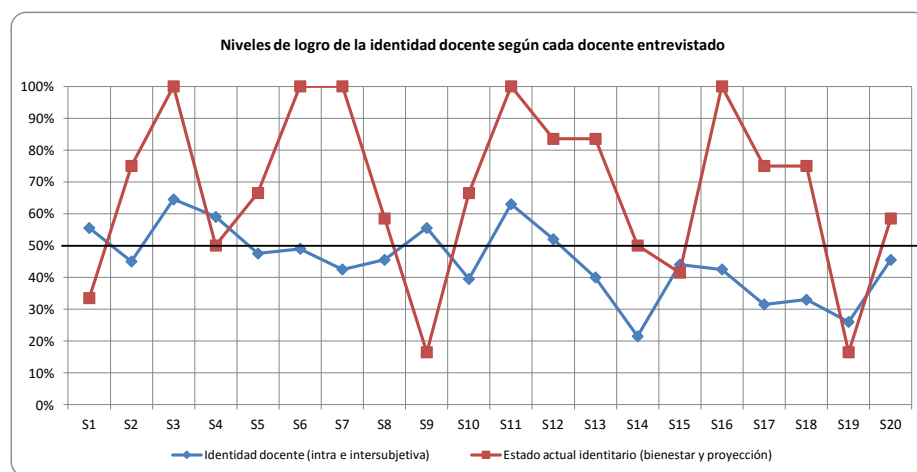


Gráfico N° 57: Niveles de logro de la identidad docente y del estado actual de la identidad de cada profesor entrevistado

Como señalamos en la fundamentación teórica y metodológica de la presente investigación, los niveles de logro de la identidad docente (intra e intersubjetiva) se han reconocido a través de una serie de eventos (categorías y subcategorías) que configuran los procesos internos del profesor, otorgando forma y sustancia a su particular quehacer pedagógico. La conjunción que se genera a partir de los ámbitos personales e interpersonales de su profesión, revelan un estado actual de su identidad, materializado en su nivel de bienestar y en su proyección docente.

No pretendemos buscar análisis causales, ni correlacionar las dimensiones entre sí para explicar tendencias en los comportamientos, ya que cada profesor entrevistado nos ha revelado un mundo particular y único que deviene de su propia trayectoria docente, de su estado testimonial y de su vivencia de la práctica. Nuestro interés, por tanto, es mostrar lo que acontece en cada profesor, en busca de un conocimiento que profundice en las particularidades de cada uno de los docentes.

En el gráfico N° 57, observamos los bajos niveles de logro de la identidad docente, apreciando solo unos cuantos profesores sobre el 50%. De hecho, la media de logro en las metacategorías I y II es apenas de un 47%, lo que revela aspectos críticos en la interacción consigo mismo y con los demás agentes educativos, que afectan la configuración identitaria del profesor.

Sin embargo, el estado actual identitario (metacategorías III y IV) es mayor, alcanzando un 67% en el nivel de logro. De hecho, notamos que cinco docentes (S3, S6, S7, S11, S16) alcanzan la máxima puntuación de bienestar y proyectividad (100%). Por contrapartida hay dos profesores (S9 y S19) cuyos niveles de satisfacción y expectativas (17%) son los más bajos de todas las metacategorías, demostrando estar muy insatisfechos con la profesión y con intenciones explícitas de abandonar la profesión.

Por ello, apreciamos que nuestros docentes demuestran tener importantes problemas laborales, a nivel personal y social, pero tienden a estar satisfechos en dimensiones puntuales y a proyectarse hacia el futuro con la profesión.

Aún así, se destaca lo contrario en cinco profesores (S1, S4, S9, S15, S19) que, teniendo un mejor nivel de logro en su identidad docente, igualmente están insatisfechos y desearían abandonar la profesión.

Los factores asociados a estos bajos y altos índices, se pueden apreciar por cada sujeto en la tabla N° 16 y variarán de profesor en profesor. A continuación, podemos ver una síntesis de estos.

4.2.5.3. Análisis comparativo desde el punto de vista de las subcategorías

En primer lugar, y según nos muestra la tabla N° 16, la media global del nivel de logro de las cuatro metacategorías analizadas en todos los sujetos, es de un 56%. Con ello, se entiende que, entre todas las categorías analizadas, existe un nivel de logro medio en la identidad profesional docente en general.

Existen importantes indicios que permiten detectar una serie de eventos personales y sociales, a nivel laboral, que condicionan la práctica docente, positiva o negativamente, según cada profesor.

La tabla N° 16 anteriormente expuesta, nos mostraba 38 eventos (subcategorías y/o ámbitos) desplegados y analizados desde los relatos docentes. Estos se encuentran contenidos sólo dentro de las metacategorías I y II (intra/intersubjetividad), ya que las metacategorías III y IV (bienestar/proyectividad) no disponen de este nivel de análisis. En dicha tabla, todas las subcategorías aparecen, en la columna "% CAT", con un porcentaje ponderado de logro, según la respuesta de cada docente.

Para sintetizar los resultados subcategoriales, presentamos la siguiente tabla N° 20 que detalla, a través de cuartiles, la agrupación de las subcategorías y/o ámbitos, según el nivel de logro alcanzado.

Ante ello, obtuvimos los siguientes resultados:

| Cuartiles | Nivel de logro | N° subcategorías | Porcentaje de subcategorías |
|----------------------|-----------------|---------------------|--------------------------------|
| Q1 (76%-100%) | Alto | 4 | 10,5% |
| Q2 (51%-75%) | Medio | 11 | 28,9% |
| Q3 (26%-50%) | Bajo | 10 | 26,3% |
| Q4 (0%-25%) | Muy bajo | 13 | 34,2% |

Tabla N° 20: Distribución de las subcategorías y/o ámbitos, según cuartiles que expresan el nivel de logro obtenido

Como también hemos explicado anteriormente, los porcentajes de logro en las subcategorías o ámbitos, se asocian, en general, al nivel de satisfacción positivo o negativo de la subcategoría respectiva (relaciones sociales, formación, condiciones laborales, autoimagen y nivel de bienestar). Sin embargo, en algunos casos, la

valoración positiva (o negativa) de algunos eventos puede indicar una polaridad distinta, por ejemplo, respecto del dominio o carencia (metodología personal, competencias docentes, aplicación de la tecnología, fortalezas, debilidades); ausencia o presencia (crisis docente, causantes de malestar, nivel de expectativas, consideración político-social, elección de la docencia, autonomía docente); influencia positiva o negativa (personal/vida laboral); o creencias optimistas o pesimistas (constructos docentes). Por ello, utilizamos genéricamente, la expresión "nivel de logro" para englobar los distintos tipos de polaridades, según cada evento identitario.

Dicho esto, apreciamos en la tabla N° 20, que solo el 10,5% de las 38 subcategorías investigadas, se encuentran con el cuartil "alto", mientras que el cuartil "muy bajo", concentra el 34,2% de las subcategorías. Así también, si sumamos los eventos incluidos en el cuartil "bajo", tenemos que más del 60% de las subcategorías, tuvieron un escaso nivel de logro.

Desde ya, vislumbramos un escenario preocupante en el perfil identitario de los docentes, dado que el nivel de satisfacción (o el dominio, o la presencia o la influencia positiva, etc.) de los ámbitos valorados suelen aparecer con mínimos niveles de logro.

Por otra parte, si observamos cuáles son las subcategorías presentes en el cuartil "muy bajo", nos encontramos con el siguiente gráfico N° 58, con los eventos menos valorados:

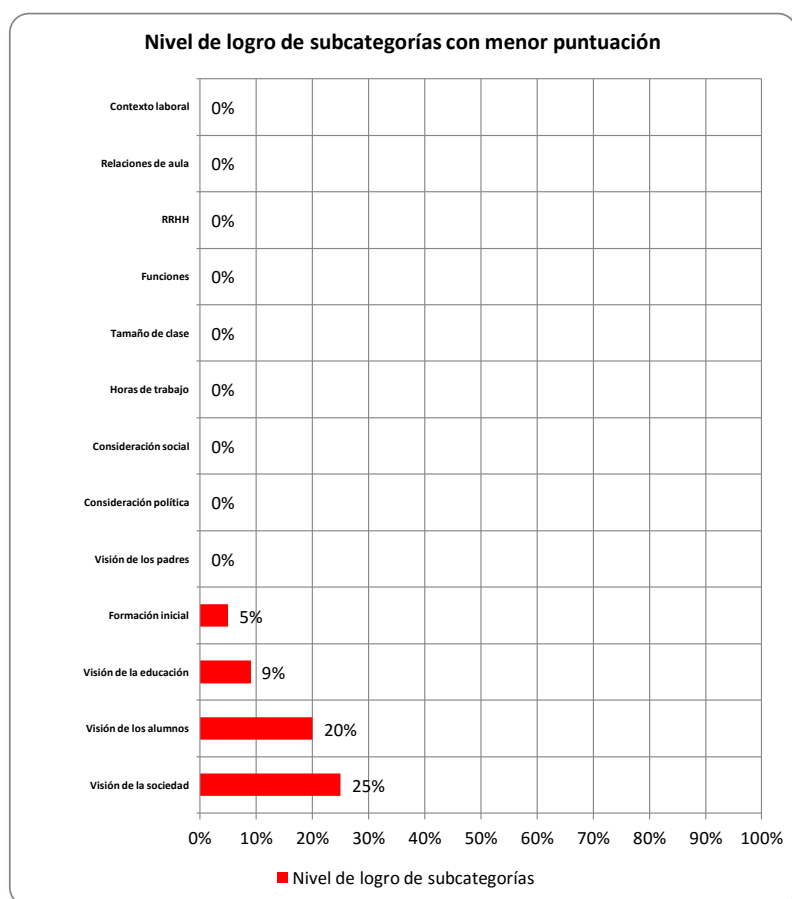


Gráfico N° 58: Nivel de logro de las subcategorías con menor puntuación

Como se puede apreciar en el gráfico N° 58, el despliegue de eventos críticos constituye listado de trece subcategorías que poseen un nivel de logro inferior al 25%. En este sentido, la mayoría de los ámbitos aquí presentados, poseen la puntuación mínima (0%).

En general, nuestros docentes perciben:

- Un "contexto laboral" adverso, caracterizado por un marco legal, económico y político en crisis, a raíz de las innumerables reformas educacionales, de los recortes salariales y de los intereses político-partidistas que configuran el escenario educativo.

- Los docentes han manifestado tener problemas en las "relaciones de aula". Si bien se pudo observar que no todos los docentes expresaron ideas en este sentido, los profesores que sí lo hicieron, profundizaron y detallaron aspectos críticos en la interacción con el alumno dentro de la clase, muchos de los cuales estallaron en crisis de diversa intensidad docentes. Ello, debido a que el trato con alumnos conflictivos les

provoca agotamiento físico y cansancio mental, hasta el punto de que algunos docentes manifestaron sentirse desbordados. Estos problemas en el aula constituyen un recurrente factor de malestar docente.

- Los profesores que aportaron ideas en relación a los "recursos humanos" señalaron, unánimemente, la escasez de profesores en los últimos cursos escolares. Ello se evidencia en la crisis económica y, especialmente, en las nuevas disposiciones legales que obligan a despedir profesores, limitando a los centros la contratación de docentes en caso de bajas médicas o jubilación. Esto ha ocasionado una disminución en la plantilla de profesores (interinos sobre todo), obligando a aumentar el número de alumnos en clase.

- En su mayoría, los docentes son tajantes en la crítica hacia las "funciones docentes". No tanto las referidas a la propia naturaleza de la profesión, sino más bien, a las nuevas tareas impuestas desde las Administraciones, basadas, sobre todo, en el excesivo papeleo. Es evidente que esta problemática provoca una distorsión en la finalidad del trabajo docente y un malestar generalizado, provocado por estados emocionales negativos como el agotamiento físico, el cansancio mental, y una explícita y figurativa saturación en las nuevas tareas administrativas (*"tengo que rellenar quince mil papeles", "te entierran en papeles", "tienes que rellenar papeles absolutamente inservibles", "nos están machacando mucho con el tema", "nos están exigiendo cada vez papeles, más tonterías"*).

- El "tamaño de la clase" fue recurrente en diversos relatos que manifestaron el excesivo número de alumnos en el aula. Esta idea también fue reforzada a través de los grupos de discusión. Los docentes opinan que estas condiciones crean un ambiente insoportable e implican un trabajo adicional, al tener que realizar más planificaciones, preparar más material y corregir más exámenes. Se trata de un contexto de aula en el que los docentes intentan llevar la clase adelante pero ven la imposibilidad en ello, dada la complejidad en las mencionadas relaciones en el interior del aula, constituyéndose en una barrera para la mejora de aprendizajes.

- Los docentes también han manifestado que el aumento en las "horas de trabajo" es una desventaja de las actuales condiciones laborales de los docentes. En este escenario, se critican las últimas decisiones de la Administración referidas al aumento

de las horas lectivas, donde la mayoría de los docentes tiene más horas de trabajo en clase. Para los profesores, esta situación trae consigo problemas asociados al aumento de alumnos por clase y al aumento del ritmo de trabajo que implica no alcanzar a desconectar de una clase a otra y de no tener tiempo para atender a alumnos. Desde aquí emergen estados emocionales o sensaciones que tienen gran influencia en el malestar docente, como por ejemplo, tristeza e impotencia al no poder dedicar más tiempo a los alumnos, y expresiones como *"te falta el tiempo"*, *"nunca paras de trabajar"*, *"te sientes cansada"* y, sobre todo, la idea *"trabajas más y te pagan menos"*.

- Como ya resaltamos en su momento, tanto la "consideración social", como la "consideración política", sufren mínimas valoraciones por parte de nuestros docentes, emergiendo transversalmente a lo largo de todo el análisis categorial, incluso en los grupos de discusión. La percepción negativa de que no existe un reconocimiento hacia la profesión ni del Estado ni de la sociedad, se transforma en una de las ideas más recurrentes en todo el estudio. En la categoría "crisis docente", la consideración político-social se detectó como una de las causas de las crisis pasajeras de algunos profesores. Es considerada también como la principal desventaja de la profesión provocando cuestionamiento en la continuidad del trabajo.

En concreto, los docentes manifiestan que la consideración política se ha visto disminuida, ya que privilegian los intereses políticos, atacan a lo público y no saben de educación, generando una imagen social del profesorado que les culpa de los malos resultados académicos. Es así, como los profesores perciben que no les valoran económicamente, no les consultan y les hacen trabajar más. Es evidente entender que el reconocimiento político puede afectar profundamente la estabilidad identitaria del profesor, sobre todo, porque las consecuencias que genera esta falta de consideración hacen sentirse a los docentes desamparados, agotados, frustrados e indefensos.

A nivel social, los profesores sienten que todo el mundo opina y que no le dan la importancia que la profesión requiere. Perciben una imagen pública que está desprestigiada, degradada y deteriorada, basada en etiquetajes, como tener muchas vacaciones, ganar mucho y trabajar poco. Por ello, los docentes sienten que la sociedad no les valora y no les respeta. También observamos que los profesores se sienten indefensos, avergonzados e indignados ante la falta de reconocimiento, constituyéndose en una importante fuente de malestar.

Si reafirmamos la idea de que el reconocimiento, en general, le da sustento y reafirmación a la configuración identitaria del docente, se reconoce como fundamental la validez social que necesita en su proceso relacional de permanente identificación.

- El constructo docente de menor nivel de logro es la "visión acerca de los padres". Todos los docentes que aportaron ideas en este sentido, manifestaron una importante crítica al rol que juegan en la educación de sus hijos. En primer lugar, los profesores reconocen que la familia es la base fundamental para el desarrollo de valores, de la motivación, de la proyección y del rendimiento de sus hijos. Ante ello, emergen en los relatos, diversas problemáticas que contradicen estos principios, como la ausencia de valores, la escasa participación en el centro, ausencia de motivación y expectativas y un rol distorsionado de las funciones de la escuela. Aquí se trata de un problema que trasciende el ámbito docente y educativo, ya que se entiende que estas problemáticas tienen sus causas en factores externos difíciles de controlar, como la desestructuración familiar, los problemas económicos y el ritmo de vida a nivel laboral.

Además, esta visión crítica se plasma en la percepción negativa del docente acerca del reconocimiento social de los padres, donde sólo un 35% de la muestra considera que son reconocidos por este agente educativo. En este sentido, argumentan desde las entrevistas y los grupos de discusión que los padres son el origen del problema de autoridad social del que carece el docente, ya que culpan a los profesores de los malos resultados y se fían más de los hijos que de los docentes. Finalmente, el nulo nivel de logro conseguido en la visión acerca de los padres, se percibe dentro de las más recurrentes fuentes de malestar docente, donde la "poca participación de los padres" genera emociones como "sentirse mal", "frustración" y "quemarse".

- La "formación inicial" aparece con un mínimo nivel de satisfacción (5%). Esta subcategoría, directamente alude a una crítica generalizada del ya extinguido CAP. Emerge ya desde las desventajas de la propia docencia ("no disponer de un plan nacional de formación inicial y continua fortalecida"), aludiendo al carácter fragmentado de los niveles educativos y desconectado del sistema nacional de educación en una idea común. En la propia subcategoría "formación inicial" se concluye que el CAP fue un proceso formativo de escasa duración, poco útil y mal organizado, contrastando con el alto nivel de satisfacción percibido en los profesores-maestros por su formación inicial (magisterio). Podríamos decir que esta dimensión no afecta en la

actualidad a todos los docentes pues se tratan, en muchos casos, de experiencias lejanas en el tiempo que, de todos modos dejan una huella imborrable en sus recuerdos, por los momentos críticos que tuvieron que pasar en sus primeros años de docencia. Lo rescatable de las entrevistas y de los grupos de discusión son las ideas proyectivas que se plantean para la mejora de la formación inicial del profesorado. Si bien no realizan una crítica directa al modelo de formación utilizado en España (modelo consecutivo), aportan ideas de mejora como por ejemplo, profesores del máster con experiencia en aula, énfasis en la didáctica y la psicología y mayor duración.

- Finalmente, exponemos una subcategoría que posee un bajísimo nivel de logro. El constructo docente "visión de la educación" (9%) apenas reconoce avances para la sociedad. El único argumento positivo que emergió radica en los logros cuantitativos de acceso a la educación formal y la ampliación de los niveles formativos de las personas. Si bien se reconoce la importancia de este constructo, como agente de cambio y promotor de valores y actitudes, los docentes manifiestan que la realidad es otra, ya que la educación se ha visto afectada por los recortes, las nuevas exigencias, la desarticulación del sistema educativo y la legislación.

El gráfico N° 58 también nos muestra bajos niveles de logro en la "visión hacia los alumnos", "visión hacia la sociedad", que, por razones de espacio, no comentamos por ahora.

Del total de las subcategorías peor evaluadas, se aprecia que la mayoría pertenecen a las categorías "condiciones laborales", "consideración político-social" y "autoimagen", especialmente, en la visión crítica que tienen acerca de diversos agentes sociales.

Así también, detallamos las subcategorías que se concentran en el cuartil "alto". En el gráfico N° 59, se pueden apreciar los eventos con mayores niveles de logro:

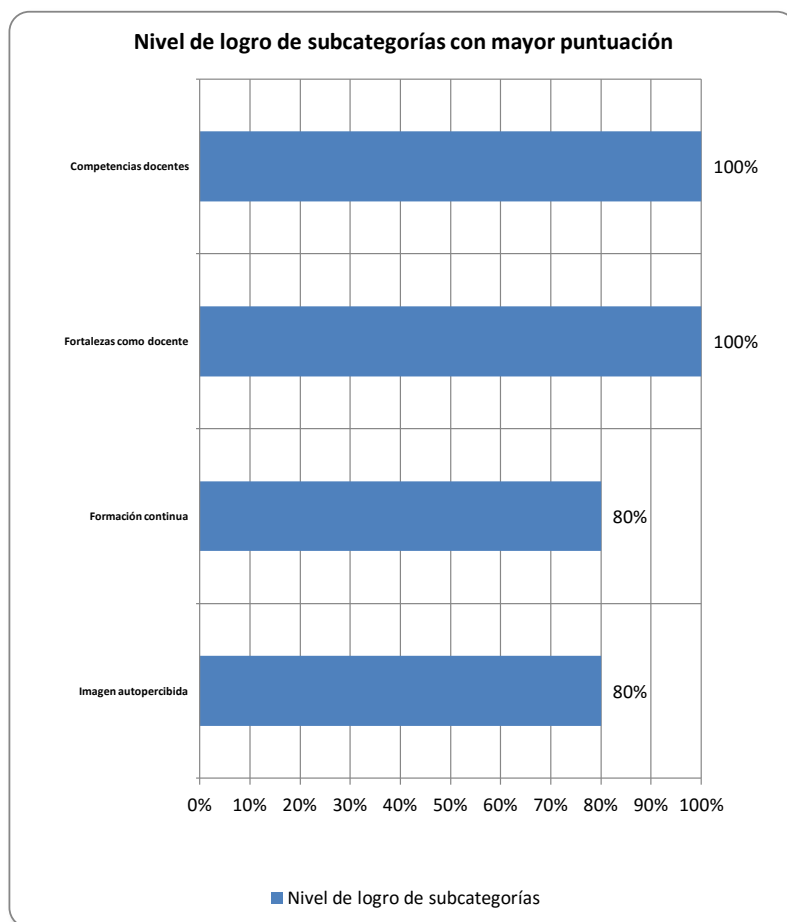


Gráfico N° 59: Nivel de logro de las subcategorías con mayor puntuación

En el gráfico N° 59 apreciamos las cuatro subcategorías que obtienen altos niveles de logro. Especialmente, "competencias docentes" y "fortalezas como docente" con un 100% de logro.

Debemos reconocer que estas dos subcategorías presentaron altos niveles de logros con criterios más descriptivos que valorativos, por lo que existe una tendencia positiva tal vez desvirtuada. En el caso de las competencias docentes, todos los profesores aportaron más de treinta habilidades distintas que abarcan el dominio de destrezas personales, sociales, cognitivas y comunicativas. Mientras que las fortalezas como docentes apuntaron a determinar si los profesores eran capaces de reconocerse a sí mismos, un conjunto de características positivas que le permitieran afrontar el desarrollo de su profesión. En este sentido, todos los profesores demostraron ser conscientes de sus fortalezas.

- Si puede resultar más significativa la alta puntuación de la subcategoría "formación continua" que, en contraste con la formación inicial, obtiene un 80% de logro. Mayoritariamente, los profesores se han adaptado al sistema de perfeccionamiento nacional y autonómico, sin formular críticas relevantes. En este sentido, los docentes poseen un importante repertorio formativo, quienes han participado en cursos relacionados con el uso de TIC, didáctica, resolución de conflictos, entre otros, además de observar iniciativas personales de formación al cursar doctorados, asistir a congresos o participar de foros virtuales para el intercambio de experiencias didácticas. También presentan una actitud positiva ("un derecho y un deber") hacia el proceso de formación continua. Por su parte, las críticas, que obtienen bajas frecuencias, apuntan a la baja calidad de algunos cursos y que las políticas formativas son descontextualizadas y ajenas a las necesidades concretas de los docentes.

- Con el mismo nivel de logro que la anterior subcategoría, la "autoimagen percibida" (80%) obtiene altos niveles de logro. En este ámbito se pudo detectar que la mayoría de los docentes proyectó en sus relatos, una autoimagen positiva de sí mismo, a través de estados emocionales y rasgos positivos de la personalidad. Se detectaron expresiones como "*me siento contenta conmigo misma*", "*yo disfruto, me encanta*" o "*me siento muy bien a nivel humano*", mientras que entre las cualidades positivas se encuentran: "cercano", "comprensivo", "innovadora", "constante", "iniciativa", "metódica", "creativa", "afable". Si bien, se detectaron casos de profesores que tuvieron dificultad para autodefinirse, el conjunto de referencias positivas que expresa casi la totalidad de los profesores, representan un importante refuerzo de la identidad intrasubjetiva, permitiendo equilibrar los innumerables problemas, sobre todo intersubjetivos, detallados en el apartado anterior.

Si quisiéramos extender la descripción de las restantes subcategorías que obtienen niveles de logro medios (sobre todo aquellas por su proximidad al cuartil "alto"), se destacan las siguientes:

- La subcategoría "consideración de los profesores" obtiene un nivel de logro de un 73%. Si bien, las subcategorías genéricas de reconocimiento social y político están entre las menores puntuaciones, entre ellos emerge la percepción mayoritariamente positiva acerca del reconocimiento de sus propios colegas, de quienes valoran el apoyo continuo y el interés y preocupación por las labores que realiza. Aquí se produce la

mayor percepción de consideración social de los cuatro agentes educativos (alumnos, padres, directivos y profesores).

La valoración que los profesores proyectan hacia sus compañeros de trabajo (73%) actúa dentro de la fluidas relaciones sociales que también reconoce un gran porcentaje de docentes (55%) y de los propios directivos (65%), muchos de ellos, colegas de profesión. El trato correcto, la coordinación, el consenso y la ayuda que prestan cuando alguien lo requiere, suelen reafirmar episodios sociales positivos con los profesores y con el equipo directivo, manifestando un alto grado de satisfacción al respecto. Notamos aquí que existen una serie de ideas que detallan el buen nivel de relaciones interpersonales con los compañeros de trabajo, en consonancia con los indicios satisfactorios detectados en el reconocimiento por la labor docente.

Si consideramos la importancia que tiene para el docente el sentirse valorado por las acciones de su quehacer pedagógico y más aún por las personas que le rodean en el ámbito laboral, además de unas relaciones sociales fluidas, basadas en el apoyo y el consenso, estamos ante un importante factor que contrarresta los bajos niveles de logro de la identidad interpersonal.

- El constructo docente "visión de la tecnología" aparece con un importante nivel de logro (70%). En general, se pudo observar que la mayoría de los docentes tiene una visión positiva acerca de la irrupción de la tecnología en las aulas. En primer lugar, todos los profesores han recibido formación en TIC, lo que lleva a pensar en una competencia adquirida y asumida en favor de estrategias metodológicas más dinámicas. En segundo lugar, resaltan las virtudes de las tecnologías, al considerarlas facilitadoras de aprendizajes, una herramienta atractiva y una ventana de acceso al conocimiento. La gran mayoría reconoció la utilización de distintos recursos didácticos a través de las TIC, como escuchar canciones, aprender con juegos o responder a ejercicios virtuales. Así también se destacó el grado de eficiencia que presta al desarrollo de las clases, donde se gana mucho tiempo. Según los docentes, este gran apoyo que prestan al proceso educativo en el aula y su mejora, las convierte en el aprendizaje del futuro.

Sin embargo, se debe atender a que los profesores también reconocen no tener el suficiente conocimiento para el uso adecuado de las TIC. Se trata de una percepción que

pone en duda la calidad de los cursos de perfeccionamiento, aunque el vertiginoso avance tecnológico pudiera estar detrás de estas sensaciones de poca preparación.

El interés radica en comprender la proyectividad de la tecnología de tal modo que cause un impacto positivo en los aprendizajes de los alumnos y en las relaciones sociales del centro. Ante ello, nuestros docentes plantean que las TIC sólo deben ser una herramienta y no un fin en sí mismo. Esto refuerza la idea de que el principal recurso a nivel de aula debe seguir siendo el profesor, sobre todo cuando existe un riesgo de dejar en manos de la tecnología, la autonomía y conocimientos del docente. De la misma manera, regular su uso, controlar el acceso, concienciar acerca de los beneficios y perjuicios del uso de las TIC y entender que la motivación hacia el aprendizaje, depende no tanto del tiempo de uso de las TIC, sino de la calidad y naturaleza de las actividades de aprendizaje que se desarrollan con las mismas, son importantes acciones a tener en cuenta.

4.2.5.4. Análisis comparativo desde el punto de vista de las categorías

Como ya hemos venido presenciando, en la presente investigación, hemos incluido un modelo de análisis de la identidad docente (ver figura N° 2 del marco teórico) representada por cuatro metacategorías que contienen, a su vez, categorías que las identifican.

Este modelo reconoce 11 categorías, distribuidas entre las metacategorías que definen el perfil identitario y el estado actual de la identidad docente, las cuales han tenido una puntuación (en porcentaje) que deja de manifiesto el nivel de logro alcanzado. Así, mientras menor sea el porcentaje de logro, se asume que existen desajustes en las categorías respectivas que impiden una configuración identitaria estable; mientras que una valoración alta, implica que la categoría en cuestión, ayuda al equilibrio de la identidad, tanto en su perfil identitario como en el estado actual del docente respecto de su profesión.

Para sintetizar los resultados categoriales, presentamos la siguiente tabla N° 21 que detalla, a través de cuartiles, la agrupación de las 11 categorías, según el nivel de logro alcanzado.





| Cuartiles | Nivel de logro | Nº de categorías | Porcentaje de categorías |
|---------------|----------------|------------------|---|
| Q1 (76%-100%) | Alto | 1 | 9,1%  |
| Q2 (51%-75%) | Medio | 6 | 54,5%  |
| Q3 (26%-50%) | Bajo | 2 | 18,2%  |
| Q4 (0%-25%) | Muy bajo | 2 | 18,2%  |

Tabla Nº 21: Distribución de las categorías, según cuartiles que expresan el nivel de logro obtenido

A partir de estos primeros datos, observamos la concentración de categorías (45,5%) en el cuartil "medio" respecto del logro obtenido, vislumbrando desde ya, la dificultad de los docentes para desarrollar una identidad equilibrada o, al menos, con niveles que puedan asegurar una mayor estabilidad en sus procesos de construcción identitaria.

Esta problemática observada, creemos que se agudiza por dos razones. Primero, dado que, de las seis categorías de valoración media, tres de ellas tienen mayor proximidad hacia el cuartil "bajo". Y segundo, porque se detecta que más del 36% de las categorías están ubicadas en los cuartiles "bajo" y "muy bajo".

Así también, observamos que ninguna categoría que define el "perfil identitario" se encuentra en el cuartil "alto", ya que las dos valoraciones mayores (bienestar con la docencia y expectativas con la docencia) están situadas en las metacategorías que describen el estado actual de la identidad. Ello supone que las altas puntuaciones de estas categorías constituyen altos niveles de logro, pero tienen un carácter transitorio, lo que constituye una débil y provisional estabilidad identitaria.

Las dos categorías del cuartil "muy bajo", son las condiciones laborales (del perfil identitario) y el malestar docente (del estado actual de la docencia), que adquieren un protagonismo negativo, dado los altos niveles de recurrencias encontrados en los relatos docentes.

Por otra parte, queremos poner la atención en los niveles de logro de las categorías, los cuales presentamos en la siguiente figura, Nº 61:

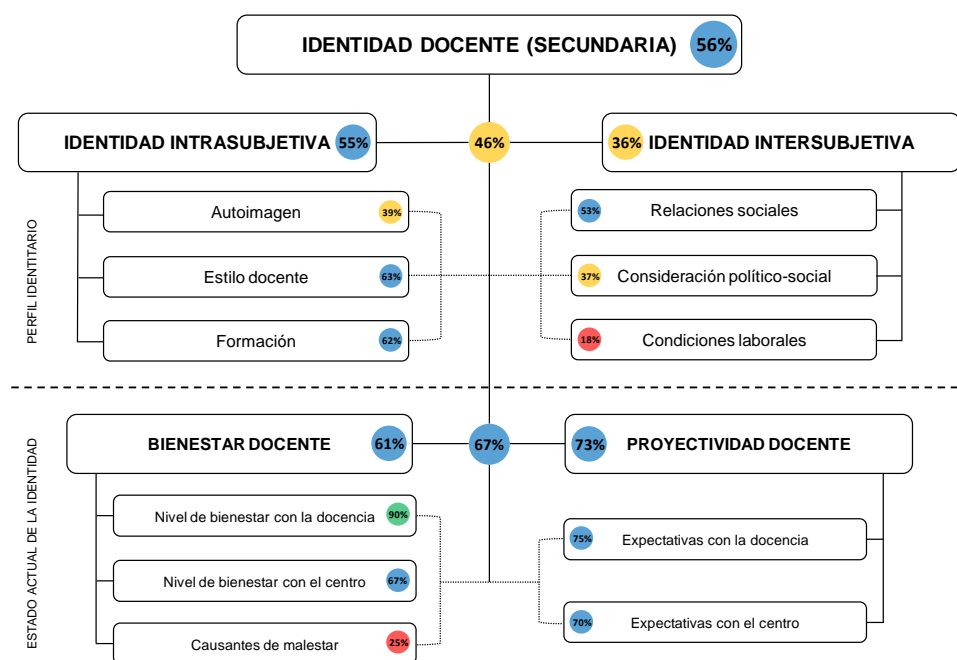


Figura N° 61: Propuesta de categorización identitaria del profesor de secundaria y resultados globales de cada categoría

Como se puede observar en la figura N° 61, hemos utilizado nuestro modelo de categorización identitaria del profesor de secundaria presentado y fundamentado en el marco teórico y al inicio del apartado "4.1. Codificación y categorización".

Estas categorías contienen el color respectivo de los cuartiles descritos en la tabla N° 21. De este modo, pasamos a profundizar en las dimensiones identitarias que están provocando

a. Perfil identitario del docente

Como decíamos, este modelo de acercamiento al complejo identitario exige un análisis del perfil identitario, que obtuvo apenas un 46% de logro (nivel bajo) y que está determinado por los procesos intrasubjetivos e intersubjetivos del profesorado.

Por un lado, el desarrollo de la construcción de la identidad intrasubjetiva se buscó capturarla a partir de la imagen personal de cada docente, de las razones que le llevaron a elegir la docencia, de las crisis laborales, de la generación de constructos relacionados con la profesión, de la apropiación de un estilo pedagógico y del aprovechamiento eficaz de la formación obtenida en sus distintas etapas.

En general, nuestros docentes obtienen un nivel de logro de un 55% en sus procesos de identidad intrasubjetivos. De las tres categorías que componen esta dimensión personal, "autoimagen" resulta ser la de menor nivel de logro (39%), afectada principalmente por la falta de vocación, por la influencia negativa que se produce entre trabajo y vida personal, y por la visión crítica en constructos personales como la educación, los padres, la sociedad y los alumnos. Las categorías "formación" (62%) y "estilo docente" (63%) permiten equilibrar positivamente el nivel de logro de los procesos identitarios internos del docente. Desde la formación, hemos visto que el buen nivel de logro obtenido se produce por el cruce entre una mínima valoración de la formación inicial, y las altas puntuaciones obtenidas en la formación continua y en el despliegue de las competencias docentes. Así también, el buen nivel de logro del estilo docente, se obtiene a partir de: las carencias detectadas en el uso de metodologías variadas; en la aceptable aplicación de la tecnología en el aula; en la tendencia mayoritaria a reconocer e intentar mejorar las propias debilidades como docente; en el positivo contexto de autonomía docente percibido; y en las fuertes convicciones personales de trabajar con base en las fortalezas de personalidad, carácter o conocimiento.

Por otro lado, el complemento necesario para el despliegue identitario a nivel docente, se materializa en la identidad intersubjetiva del docente, manifestada a partir de la interacción social del profesor de secundaria en su contexto laboral, que incluye a los alumnos, los padres, el equipo de gestión, el centro educativo y el Estado, así como las condiciones laborales impuestas desde la institucionalidad.

En general, los profesores obtienen un nivel de logro solo de un 36% en sus procesos de identidad intersubjetivos. De las tres categorías que componen esta dimensión social, las "condiciones laborales" (18%) y la "consideración político-social" (37%) resultan ser las de menor nivel de logro.

Como ya hemos visto, las condiciones laborales a las que se ve enfrentado el docente, obtienen bajísimos niveles de insatisfacción, especialmente, en lo referente a las horas de trabajo, al tamaño de la clase, al ambiente en el aula y a las nuevas funciones burocráticas que tiene que desempeñar el profesor. Del mismo modo, se han comprobado los máximos niveles de insatisfacción en el reconocimiento político-social de la docencia, a partir de una falta de valoración generalizada del Estado y de la sociedad hacia la docencia, en acciones políticas como la falta de apoyo, el aumento de la carga horaria, el control; y en comportamientos sociales que minusvaloran la autoridad y la imagen del profesor.

La tercera categoría "relaciones sociales" es la única que obtiene un nivel medio de logro (53%) dentro de la identidad intersubjetiva. Es importante detenerse en esta categoría, pues actúa como un importante catalizador para el docente a la hora de regular las complejas condiciones laborales y las problemáticas asociadas a la falta de reconocimiento. Por ello, las relaciones sociales emergieron, antes que nada, dentro de las principales fortalezas que autoperciben los docentes. En este caso, las buenas relaciones humanas aparecen con una recurrencia significativa. Los docentes resaltan una relación basada en la cercanía con los alumnos, que permite que trabajen dentro de la disciplina y la dinámica de una clase; una relación con los compañeros y directivos, basada en el apoyo, la retroalimentación, el consenso y la cooperación; y una relación con los padres caracterizada, principalmente, por el diálogo abierto.

Además, hay que recordar que el 100% de la muestra valoró positivamente sus relaciones sociales en el centro. El nivel de logro positivo lo hemos relativizado con base en la polaridad buena/muy buena, para matizar una posible idealización de estas percepciones. Al menos los docentes parecen no quejarse de las relaciones sociales, sino por el contrario, no hay duda de que, entre las barreras y obstáculos detectados, la importancia de estas relaciones es prioritaria.

b. Estado actual identitario del docente

Teniendo en cuenta la descripción del perfil identitario de nuestros docentes (con un nivel de logro bajo, inferior a un 50%) a partir de sus procesos intrasubjetivos

(relativamente estables) e intersubjetivos (relativamente inestables), podemos apreciar el estado actual su identidad, expresado en el nivel de bienestar y proyectividad docentes.

Tal como se observa en la anterior figura N° 61, los docentes, en general, obtienen un nivel de logro positivo en ambas metacategorías (67% entre ambas).

La puntuación alcanzada en la metacategoría "bienestar docente" (61%), se manifiesta a partir de un alto nivel de satisfacción con la docencia (90%) y un nivel de satisfacción significativamente menor con el centro donde trabaja (67%).

Lo relevante es encontrar que los docentes, al referirse a su profesión, expresan estados emocionales positivos intensos como "*estoy contenta*" o "*me llena muchísimo*" que confirman los buenos momentos por los que atraviesan laboralmente y cuyas fuentes de bienestar radican en que se sienten preparados y competentes en su desempeño profesional, percibiendo que su esfuerzo merece la pena, y por ser testigos de la evolución madurativa de los adolescentes y de los avances que consiguen en alumnos con dificultades.

Esto permite entender que un estado de salud mental apropiado, en muchos casos, puede comprender comportamientos de optimismo y, sobre todo, compromiso con la profesión. Por ello, si somos conscientes del carácter temporal de los estados de ánimo generados por el bienestar y de la necesidad ineludible de la negociación de las expectativas, el bienestar hacia la profesión puede condicionar positivamente el grado de satisfacción y la salud mental y física del docente.

Respecto del bienestar con el centro, se reconoce que el menor nivel de logro, respecto del bienestar hacia la profesión, es relativo, ya que los docentes no manifestaron ideas negativas determinantes, sino que todos valoraron positivamente la relación. En este sentido, las fuentes de satisfacción positiva hacia el centro radican en el buen trato, en las buenas relaciones sociales, en la autonomía y en el trabajo del equipo directivo.

El matiz intencionado de la polaridad "buena/muy buena" buscaba rescatar aquellas fisuras que pudieran emerger en el nivel de satisfacción del docente con el

centro. Y en algunos casos, los docentes echaron en falta más participación de los profesores y un trabajo coordinado basado en un proyecto en común.

Como se puede apreciar en la anterior figura N° 61, el bienestar docente en general, apenas logra superar el 61% de satisfacción. Ello, porque, a pesar de las altas frecuencias en las dos categorías anteriores, emerge una tercera categoría con un nivel de puntuación significativamente bajo (25%) que indica que tres de cada cuatro docentes, expresa malestar producto del ejercicio de la profesión, derivando en estados emocionales negativos, potencialmente dañinos para la salud física y mental del profesor. Los estados emocionales como "sentirse mal", "frustración", "quemarse", "agotamiento", son un indicador claro de los potenciales peligros que pueden generar los recortes en los salarios, la burocratización de la docencia, la falta de reconocimiento y la escasa implicación de las familias con el centro.

Por ello, ante la importante afectación que provoca el malestar en la mayoría de los docentes, estamos frente a un escenario que comprueba los altos niveles de insatisfacción hacia un sinnúmero de ámbitos de la profesión que merman notablemente el entusiasmo por enseñar, cuyo equilibrio provisorio se ajusta a un bienestar puntual, por el hecho de trabajar con personas y de sentirse capaz para desarrollar la labor docente, en condiciones laborales dignas.

Finalmente, apreciamos que la metacategoría "proyectividad docente" obtiene la más alta puntuación (73%) de las cuatro metacategorías representadas. Además, es interesante observar que el nivel de logro de esta metacategoría es mayor que el nivel de logro de la metacategoría "bienestar docente" (61%), reconociendo que nuestros profesores, en términos globales, tienen altas expectativas, aunque no todos estén satisfechos.

Ahora bien, la metacategoría "proyectividad docente" se constituye también a partir de las categorías "expectativas con la docencia" y "expectativas con el centro", cuyos buenos niveles de logro (75% y 70% respectivamente), se encuentran entre las mejor valoradas. Según los docentes, las altas expectativas hacia la docencia se encuentran fundamentadas en el alto grado de felicidad que les otorga trabajar con personas; por haberse sacado la plaza definitiva en calidad de funcionario; o por no disponer de otras alternativas laborales producto de la crisis económica.

A su vez, el 25% de docentes que manifiesta la intención de abandonar la profesión en el futuro, es un grupo que se debe tener en cuenta a la hora de establecer los puntos identitarios críticos. La relación con alumnos conflictivos, con el aumento de alumnos en la clase, las escasas expectativas de promoción y la complejidad que conlleva el acto de enseñar (desgaste de energías y desgaste emocional) son realidades que "invitan" a los docentes a manifestar sus deseos de abandonar la docencia.

Esta categoría de carácter proyectivo es la segunda categoría más alta en el nivel logro (después de la categoría "bienestar con la docencia" que tiene un 90%). En la comparación de ambas categorías, resulta interesante observar que ante un alto nivel de bienestar con la misma profesión, las expectativas bajan a un 75%, es decir, aunque la mayoría de los docentes se encuentra satisfechos, no es motivo suficiente para que algunos profesores piensen abandonar igualmente la profesión.

Finalmente, la categoría "expectativas con el centro" viene a confirmar los significativos niveles de logro de estas dos últimas metacategorías y las altas puntuaciones observadas en las relaciones sociales, en el ambiente de trabajo y la percepción positiva del reconocimiento de colegas y directivos. Es la tercera categoría con mayor nivel de logro (70%) y se encuentra en niveles similares con el bienestar en el centro, aunque se debe atender al 30% de los docentes, que viven en un período de incertidumbre con respecto a su futuro centro, pues tienen la condición de interinos. Es decir, que por causas externas, los docentes noveles en España tienen un período de movilidad geográfica que les lleva al desplazamiento permanente de un centro a otro, en especial, dentro de la comunidad autónoma respectiva, sin poder desarrollar expectativas a futuro.

En su conjunto, apreciamos en la figura N° 61, que el perfil identitario de los docentes posee un nivel de logro de apenas un 46% donde se aprecia que la dimensión intersubjetiva afecta en mayor medida la configuración general de la identidad del profesorado investigado. Sin embargo, se aprecia un nivel de logro de un 67% en el estado identitario actual, lo que le otorga a la identidad de los docentes, una estabilidad relativa de un 56%.

La propuesta de categorización identitaria para nuestros profesores de secundaria y los resultados obtenidos a través de un profundo análisis cualitativo, pueden conducir

a una representación coherente de las dimensiones esenciales en la identidad del profesor. El carácter complejo y dinámico de la naturaleza humana supone la imposibilidad de recrear conceptualizaciones que abarquen la identidad profesional en su globalidad. Por tanto, se trata solo de una perspectiva que puede servir para acercarse al fenómeno de la construcción y reconstrucción de la identidad docente, desde las propias dinámicas personales internas y desde las vicisitudes que ocasiona el riesgo y la incertidumbre del medio laboral, social, político y económico que le rodea.

Desde esta postura, cada docente puede ofrecernos un testimonio particular que revele el nivel de adaptación a este nuevo escenario y los factores que intervienen, positiva o negativamente, en el desarrollo de una identidad fortalecida.

RESUMEN CAPÍTULO IV

En este capítulo se expuso, descriptiva y analíticamente, la información recopilada y considerada como relevante para los objetivos de la investigación. Para ello, fue necesario describir detalladamente el proceso de codificación y categorización de la información, dada su utilidad para clasificar los datos en una presentación organizada.

Posteriormente, se presentó la descripción de la muestra, desarrollando el perfil biográfico, la trayectoria profesional y la experiencia docente de los veinte sujetos participantes, tanto en el contexto de las entrevistas individuales, como en los grupos de discusión.

Los perfiles biográficos más importantes del total de la muestra fueron los siguientes:

- Participaron 13 profesoras y 7 profesores.
- La media de edad se situó en los 44 años.
- La media de experiencia laboral fue de 15 años.
- 16 profesores eran licenciados-docentes y 4, maestros-docentes.
- 4 profesores tenían calidad de interino y 3 docentes tenían el grado de Doctor.

Con el fin de sistematizar todo el conjunto de ideas recopiladas de los profesores informantes, nos basamos en nuestra propuesta de categorización identitaria del profesor de secundaria (figura N° 2) y, más específicamente, en los modelos de subcategorización de los eventos que configuran el perfil identitario de los docentes y el estado actual de su identidad profesional (tablas N° 2 y 3). Estas subcategorizaciones fueron la columna vertebral de las interpretaciones surgidas de los relatos biográficos de todos los docentes.

Entre los resultados más destacados tenemos los siguientes:

A nivel de subcategorías, se indagó en 38 eventos específicos relacionados con la profesión docente, los cuales, según nuestro modelo, conforman el perfil identitario del docente. En este contexto, se apreció que más del 60% de estos eventos tuvieron un escaso nivel de logro.

Entre estos, destacan la crítica al contexto laboral, principalmente en los ámbitos políticos y legal; la tensas relaciones en el aula con alumnos conflictivos; la burocratización y la supervisión descontextualizada de la función docente; el aumento de alumnos en el aula y de las horas de trabajo, lo que ocasiona un mayor desgaste físico y psicológico; la escasa consideración política y social, que deviene en un insuficiente reconocimiento económico y en una desvaloración social de la labor docente; y la formación inicial, caracterizada por un corto período de escaso aprendizaje para resolver las problemáticas concretas del aula.

Todos ellos tienen una influencia negativa en el equilibrio de la identidad, tanto personal, como interpersonal del docente, sólo reguladas a partir de algunos eventos que contribuyen a estabilizar la configuración de la identidad. Entre ellos, se destacan la disposición positiva hacia la participación en los procesos formación continua; el reconocimiento de fortalezas y debilidades como un valor inherente en la capacidad de mejora de cada profesor; la autoimagen positiva, que refuerza el valor de las virtudes propias; la consideración social de los compañeros de trabajo que ofrecen apoyo constante a los colegas; y la visión positiva hacia el uso de las TIC y su apertura hacia la búsqueda de nuevas formas de incorporarlas en el aula.

A nivel de categorías, se formularon 11 dimensiones que engloban estos eventos recién mencionados. Del total de estas, el 36% obtuvieron niveles de logro inferior al 50%, entre las que se encuentran las condiciones laborales y el malestar docente, que adquieren un protagonismo altamente negativo en los desajustes de la identidad profesional. El proceso de precarización de las condiciones materiales en el trabajo docente (recortes, aumento de horas, de alumnos, nuevas funciones, nuevas leyes), así como el escaso reconocimiento y la eclipsada participación de los padres en el proceso educativo formal de sus hijos, conducen a la manifestación evidente de emociones negativas en la mayoría de los docentes.

Las categorías mejor valoradas fueron bienestar con la docencia y proyectividad con la profesión que permiten equilibrar, aunque temporalmente, la construcción de la identidad. La relatividad observada en el alto nivel de bienestar con la docencia, tiene su arraigo en las potenciales capacidades que se reconocen para un desempeño profesional adecuado, donde, además, perciben que su alto nivel de esfuerzo merece la pena, por ser testigos de la evolución madurativa de los adolescentes y de los avances que consiguen en alumnos con dificultades.

Así también, se detectó que los buenos niveles de proyectividad con la docencia se sostienen en tener un trabajo seguro y en las dificultades laborales externas para cambiar de actividad profesional.

Por ello, entendemos que ante una configuración identitaria general inestable, emergen catalizadores que originan niveles de satisfacción puntuales, permitiendo sobrellevar, hasta ciertos límites, las complejas funciones docentes.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO V: CONCLUSIONES | 664 |
| 5.1. UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS PARA LA IDENTIDAD DOCENTE | 666 |
| 5.2. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE Y POSMODERNIDAD | 668 |
| 5.3. ¿LA PROFESIÓN DOCENTE COMO CATEGORÍA SOCIAL? | 671 |
| 5.4. INDICADORES CRÍTICOS EN LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE | 673 |
| 5.4.1. Las adversidades del contexto laboral | 674 |
| 5.4.2. La relación crítica con alumnos conflictivos | 675 |
| 5.4.3. Precarización de las condiciones laborales | 677 |
| 5.4.4. La consideración político-social en deuda | 678 |
| 5.4.5. La escasa participación de los padres | 680 |
| 5.4.6. Las debilidades de la formación inicial recibida | 682 |
| 5.5. INDICADORES POSITIVOS EN LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE | 684 |
| 5.5.1. La formación continua para la mejora profesional | 684 |
| 5.5.2. Autoimagen fortalecida | 687 |
| 5.5.3. El reconocimiento laboral de sus compañeros de trabajo | 688 |
| 5.6. DIMENSIONES CATEGORIALES DE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE DE SECUNDARIA | 689 |
| 5.6.1. Estabilidad personal e inestabilidad interpersonal | 690 |
| 5.6.2. Nivel de bienestar, malestar docente y proyectividad | 692 |
| 5.7. LIMITACIONES, PROYECCIONES, ALCANCES FINALES | 695 |

5.1. UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS PARA LA IDENTIDAD DOCENTE

La profunda inmersión en los relatos docentes ha buscado responder a la problemática principal planteada en esta investigación. Esta se ha definido con base en la búsqueda de los mecanismos que participan en la construcción y reconstrucción de la identidad docente. Por lo tanto, los objetivos planteados se orientaron en esta línea, intentando comprender los rasgos básicos de la configuración identitaria de profesores de secundaria en el contexto de una nueva sociedad.

El importante desafío que teníamos por delante nos llevó a indagar en el estudio en profundidad de veinte profesores de secundaria del Instituto San Jerónimo de Sevilla, quienes a partir de entrevistas y grupos de discusión, plantearon sus ideas acerca de un conjunto de dimensiones referidas a la profesión docente, y así conocer sus perfiles identitarios.

El análisis y sus resultados estuvieron vertebrados con base en nuestra propuesta de categorización identitaria para profesores de secundaria, la cual se diseñó tomando en cuenta el conjunto de aportaciones recogidas de autores que indagan en la identidad del profesorado, cuyas metodologías y conclusiones se tuvieron presentes a la hora de perfilar nuestra propuesta de análisis. Las historias de vida, la profesionalización, la

formación disciplinar, las experiencias vitales, las emociones, las autopercepciones, las creencias, la narrativa, son algunos de los múltiples enfoques que intentan abordar la identidad del profesorado. Así, elaboramos un modelo para la indagación y estudio de la narrativa temporal de su trayectoria biográfico-profesional, tratando de representar las dimensiones globales que componen la identidad y de obtener, de este modo, una aproximación fenomenológicamente fundada al perfil identitario del docente y al estado actual de su identidad profesional.

Esta primera sistematización de la compleja estructura identitaria, a nivel docente, se constituye en un intento modesto y parcial para fundamentar y perfilar un sistema de indicadores (eventos) que reflejen los mecanismos de su configuración identitaria.

La originalidad de nuestra propuesta se sustenta en el carácter narrativo de la identidad del docente a partir de su huella biográfica a nivel laboral, que le otorga coherencia a las dimensiones relacionales y al estado presente de la identidad en el profesor. Se trata de la integración del "ser" y el "estar" identitarios en una temporalidad contingente.

La huella biográfica referida la hemos representado en tres correlatos específicos: 1) trayectoria profesional recorrida, 2) estado testimonial y 3) vivencia actual de la práctica docente, los cuales sirven de columna vertebral en el diseño del guión de las entrevistas y de los grupos de discusión. Estas temporalidades engloban procesos dialécticos continuos que configuran la identidad docente, entre el sí mismo (*mismidad*) y los otros (*ipseidad*). La búsqueda del perfil identitario nos permite reconocer dos procesos esenciales: la intrasubjetividad (metacategoría I) y la intersubjetividad (metacategoría II) del docente, en cuya intersección se generan estados específicos, como el bienestar (metacategoría III) y la proyectividad en el trabajo (metacategoría IV).

De este modo, el proceso de construcción subjetivo del docente se captura a partir de su autoimagen, de las razones que le llevan a elegir la docencia, de las crisis o conflictos laborales, de la generación de constructos relacionados con la profesión, de la apropiación de un estilo pedagógico y del aprovechamiento eficaz de la formación obtenida en sus distintos niveles. Por otro lado, el complemento necesario para el perfil

identitario a nivel docente se materializa en los testimonios acerca de la interacción social del profesor de secundaria en su contexto laboral, que incluye a los alumnos, los padres, el equipo de gestión, el centro educativo y el Estado, así como las condiciones laborales del docente impuestas desde la institucionalidad.

El estado de la identidad actual de cada profesor se concreta en el nivel de bienestar con la profesión y con el centro, donde emergen también factores causantes de malestar; y en la disposición proyectiva que tiene de la docencia y de su lugar de trabajo. Volvemos a presentar nuestra propuesta final que orienta transversalmente todos nuestros análisis (figura N° 2).

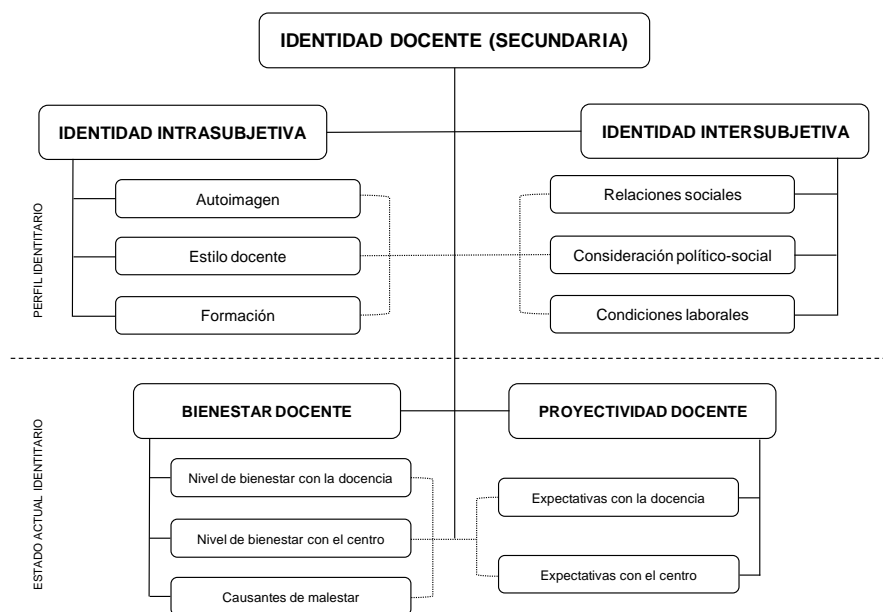


Figura N° 2: Propuesta de categorización identitaria del profesor de secundaria

5.2. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE Y POSMODERNIDAD

Antes de revisar las conclusiones de los resultados obtenidos, debemos considerar las ideas finales acerca del escenario de la nueva sociedad occidental. Existe un consenso generalizado acerca de los paradigmas actuales que dan forma a las nuevas relaciones humanas, incrustadas en el capitalismo, en la revolución tecnológica y en el paradigma informacional, que le otorgan al ser humano ciertas directrices en la conformación de su personalidad, en la manera de plantearse un proyecto de vida y en las formas de interactuar con los demás.

Estamos de acuerdo en que el capitalismo se mueve dentro de una economía de mercado, utilizando el capital como herramienta de producción. Los efectos provocados en las conductas y modos de vida de las personas han producido cambios en las necesidades básicas y en muchas de las motivaciones trascendentales como ser humano. Parece que el capitalismo promueve la fragmentación de la vida social, la disociación del poder y de la autoridad en el plano político y la fractura entre el éxito personal y el progreso social. Esto, sin duda, ha generado nuevas articulaciones en las relaciones sociales y en la relación más íntima con el yo, donde muchas comunidades se han refugiado en torno a identidades primarias o se ha generado cierta complacencia con una forma de vida más superficial.

En efecto, uno de los dilemas importantes de los profesores entrevistados y de los grupos de discusión, a la luz del cruce biográfico, gira en torno a los valores y al estilo de vida. La percepción mayoritariamente negativa que tienen de la sociedad, radica en la pérdida de valores, en la violencia, en la superficialidad y en el individualismo, promoviendo un estilo de vida basado en el consumo y en el mínimo esfuerzo. El problema se agrava cuando la educación, en general, y el docente, en particular, deben hacerse cargo de estudiantes que han asumido el conjunto de pautas y comportamientos promovidos desde la sociedad.

La mayoría de los docentes coincide en el perfil de alumno que les toca afrontar a diario en el aula. Se caracteriza por ser un alumno desmotivado, sin normas de convivencia, sin expectativas, que no se esfuerza y carente de hábitos de comportamiento. Los alumnos que reciben muchos profesores de Secundaria poseen este perfil, producto de un sistema social impersonal y sin un proyecto ético, ya que privilegia la transmisión cultural de lo desechable, en ausencia de discursos políticos y teleológicos que sustenten las relaciones sociales.

Esta crítica sustantiva también incluye la política, puesto que el capitalismo ha promovido sistemáticamente la privatización de los servicios públicos, ha favorecido la corrupción de la clase política y ha generado una crisis económica a nivel global y local que han afectado los presupuestos en educación.

Por otro lado, las revoluciones científicas y la enorme influencia ejercida en todas las esferas de la vida es determinante en los modos de acceder al conocimiento y

en los cambios de las conductas humanas. La influencia de la neurociencia en las prácticas educativas, de las inteligencias múltiples y, en general, de los innovadores aportes de ciencias como la antropología, la arqueología, la biología, entre muchas otras, nos han permitido disponer de nuevos recursos para interpretar mejor la conducta humana, cuya transferencia debiera estar garantizada a todos los profesores.

También era necesario indagar en el paradigma informacional, situándolo como un dispositivo fundamental en la configuración de nuevas formas de comportamiento especialmente de carácter social. La idea de una aldea global interconectada mundialmente parece ser un escenario innegable. Nuestros docentes presentan mayoritariamente una visión positiva hacia la tecnología, lo que evidencia la internalización de estas nuevas herramientas informáticas, sobre todo a través de procesos de formación continua en todos los casos. Asimismo, suelen reconocer que las TIC facilitan los aprendizajes y constituyen una ventana al conocimiento. Se observa una adaptación y apropiación de estos recursos, al incluir en sus estrategias docentes, el uso frecuente de la pizarra digital, los portátiles, el aula TIC y contenidos web a través de Internet, como las plataformas virtuales, el correo electrónico y las redes sociales.

No obstante, los profesores advierten de los problemas y riesgos potenciales en el uso de éstas. A pesar de la formación obtenida, reconocen que tienen escasos conocimientos, además de detectar problemas técnicos, mal manejo de la información por parte de alumnos y el uso inapropiado en el aula de los contenidos virtuales.

Esta visión general descrita se complementa con las ideas proyectivas propuestas por los docentes. Insisten en que no se debe olvidar que la formación como persona debe seguir siendo la principal preocupación, por lo que el uso de las TIC sólo debe ser un medio o herramienta y no un fin en sí mismo.

En suma, nuestros docentes han mostrado una disposición activa en el uso de las TIC, adaptándose al contexto de la nueva sociedad global, pero donde los cursos de formación parecen no estar siendo del todo efectivos en el aula. Los problemas de transferencia observados, parecen no estar considerando la didáctica como punto central en el currículo formativo en el uso de las TIC, pasando a ser cursos de perfeccionamiento sólo para aprender a utilizar las herramientas como cualquier usuario.

Este es un foco de interés para plantear una revisión en el enfoque de la didáctica de las TIC e incluir estrategias que permitan sacar el máximo provecho educativo a las bondades de las nuevas tecnologías en el centro, ya que disponen de inagotables posibilidades no sólo para plantear dinámicas atractivas, motivadoras y acordes a las exigencias de los alumnos, como nativos digitales, sino también para el desarrollo y crecimiento profesional.

De ahí que, para nosotros, haya tenido interés indagar en los paradigmas dominantes del siglo XXI. Los efectos analizados tienen notable incidencia en la manera de construir personalmente una identidad docente. La vorágine del mundo posmoderno, identificado a través del paradigma informacional, el capitalismo y la revolución tecnológica, no hace más que confirmar la influencia sobre las prácticas sociales y laborales del trabajo, donde el acceso al conocimiento, la nueva economía de mercado y la irrupción de la tecnología determinan un contexto de incertidumbres, competitividades y variabilidades para toda la sociedad y, en especial, para el profesor de Secundaria, provocando los primeros puntos críticos detectables en la configuración identitaria.

5.3. ¿LA PROFESIÓN DOCENTE COMO CATEGORÍA SOCIAL?

En la configuración de este panorama mundial, una visión adecuada de la docencia dependerá de las circunstancias socio-políticas de cada nación para determinar hasta qué punto la profesión docente adquiere un valor y categoría social que le permita definirse dentro de un estatus. En este sentido, una profesión requiere de un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, un control sobre el contenido del trabajo, una organización autorregulada, salarios dignos, reconocimiento político y social, altruismo, espíritu de servicio y elevadas normas éticas.

Debemos reconocer la señalada y trascendental dificultad que conlleva asignar el carácter de "profesión" a los docentes de Secundaria en España. Se trata de un debate sin resolver, que trae consigo el cuestionamiento de ciertas condiciones laborales que hacen pensar en el carácter "semi-profesional" de la docencia. Si bien en la presente

investigación utilizamos este término ("profesional") sin limitaciones conceptuales para referimos a la docencia, debemos insistir en las carencias observadas en los procesos profesionalizadores de la docencia para la enseñanza en Secundaria, lo que trae consigo un problema fundamental de base para la configuración identitaria de los profesores.

A las débiles estructuras de capacitación del profesorado (especialmente, la inicial), se suman la inexistencia de un plan nacional para atraer a jóvenes con talento, vocación y ética hacia la enseñanza de secundaria; la dificultad para organizar una colegiatura fortalecida y autorregulada; la escasa consideración político-social; y los recortes en los salarios; dimensiones que ponen en duda el verdadero carácter profesional del docente de Secundaria y que sitúan un nuevo foco crítico en la configuración de su identidad.

Creemos que la identidad profesional, en su concepto más amplio, es un tipo de identidad tardío, dado que emerge cuando un individuo se especializa en un área determinada. Comienza a forjarse con la formación inicial que recibe y continúa a lo largo de toda la vida profesional. Por tanto, se trata de una construcción individual y colectiva referida a la historia del profesional y a sus características sociales vinculadas al contexto en el cual trabaja.

El matiz propio en la identidad docente, producto de su naturaleza (y de otras pocas profesiones), nos da a entender que este proceso de construcción identitaria se viene forjando mucho antes que el individuo decida ser profesor, especialmente, moldeado por los primeros atisbos vocacionales que nacen, en muchos casos, desde la niñez o adolescencia.

La comprobación en el nivel de bienestar positivo y las altas expectativas con la docencia de los maestros-docentes que participaron en la investigación, nos hacen pensar que la gestión de la vocación desde edades tempranas, puede permitir una configuración identitaria fortalecida en el tiempo y que responda, en toda su plenitud, a las proyecciones laborales de quienes desean dedicarse a la docencia.

De esta manera, el docente va creando y recreando su identidad dentro de una categoría social de carácter "profesional", para descubrir quién desea ser y cómo actuar en el ámbito del trabajo. Este proceso evolutivo y formativo, que implica tanto al

docente como a su contexto, está compuesto por sub-identidades interrelacionadas, que contribuyen a la percepción identitaria a través de los estilos de trabajo, de las relaciones sociales, del bienestar personal y de la proyección en el trabajo.

5.4. INDICADORES CRÍTICOS EN LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Vistas dos problemáticas de interés inicial para contextualizar la identidad del docente, nos interesa acceder a la aportación fundamental de los análisis, que radica en la teoría que emerge desde los propios relatos y propiciada por la búsqueda de los mecanismos que configuran el perfil y estado identitarios del profesor.

El diseño final de la estructura del análisis se materializa en el reconocimiento de una serie de eventos de la práctica docente que emergen a partir de las categorías propuestas y que definen sub-categorías de interés para determinar el perfil identitario del profesor.

Una de las preguntas relevantes formuladas en el marco metodológico apunta a develar cómo se manifiesta la crisis profesional docente. Pudiera parecer un poco pretencioso intentar responder a una pregunta que implica la aprehensión de una dimensión humana tan compleja como es la identidad. Sin embargo, nos apercebimos de que, teniendo un modelo categorial, realmente podíamos acceder a las profundidades de los testimonios docentes para detectar los eventos profesionales que forman parte del diseño de su identidad. Y no sólo eso, sino que además podíamos definir, en términos valorativos, cuáles eran aquellos puntos críticos que estaban afectando negativamente a la identidad docente.

En el conjunto de eventos que resultaron ser problemáticos para nuestros docentes, se manifestaron abiertamente juicios críticos rotundos y generalizados hacia una serie de aspectos como los siguientes.

5.4.1. Las adversidades del contexto laboral

En nuestros docentes, la configuración de la identidad profesional se ve altamente afectada por la percepción de un contexto laboral adverso, caracterizado por un marco legal, económico y político en crisis, a raíz de las innumerables reformas educacionales, de los recortes salariales y de los intereses político-partidistas que configuran y manejan los destinos de la educación pública en España. Este problemático factor externo se agudiza, como decíamos anteriormente, con la postura que expresan los profesores, respecto de una sociedad que ha perdido los valores humanos, de una educación degradada que tiene que asumir las problemáticas sociales y de unos alumnos que personifican en el aula, el consumismo, el materialismo y el individualismo de la sociedad actual.

Estas percepciones ancladas en las creencias docentes determinan, en muchos casos, la pérdida de la ilusión por enseñar. No debemos olvidar que el perfil de los docentes se ajusta a una sensibilidad social propia de quienes les gusta trabajar con personas, por lo que la afectación de las percepciones negativas acerca del contexto laboral y social podría ser potencialmente mayor en los profesores, al poner en contraste sus ideales y la realidad.

Sumado a ello, asumimos que la interpretación del contexto en su generalidad no dista mucho de la realidad. La falta de consenso político y legislativo en educación, a raíz de las numerosas leyes publicadas en los últimos treinta años, que se reemplazan unas a otras, no hace más que plasmar los intereses electoralistas, vinculados a la conquista o mantenimiento del poder, sobre los intereses sociales, debilitando una visión integral de la educación y generando incertidumbre y confusión en los docentes. La evidencia internacional coincide en que un pacto político y social en educación determina positivamente la estabilidad en el logro de objetivos a largo plazo, tan propios de la educación, y permite trabajar bajo la premisa de un proyecto en común, fortaleciendo la identidad, no sólo de profesores, sino de los demás agentes educativos.

Por otro lado, tampoco podemos desconocer las crisis sociales, económicas e identitarias caracterizadas en la era posmodernista, que atraviesan todo el tejido social en diferentes culturas. La crisis social ha provocado, en unos países, la movilización de la ciudadanía ante la pérdida de derechos civiles o ante escenarios educacionales

adversos; en otros, la crisis económica ha impulsado la pérdida de poder adquisitivo de muchos colectivos de profesionales, un alto índice de paro o desahucios masivos. Las crisis identitarias, a su vez, están provocando revueltas sociales, ya sea para rescatar una identidad perdida, como para fortalecer la que ya se tiene (nacionalismos, religiones, etnias).

En suma, el panorama social no es muy alentador y queda, entre el optimismo y la esperanza, aguardar verdaderos cambios políticos y sociales que corrijan los defectos del sistema actual, tal como lo plantearon algunos de nuestros docentes que prevén que se trata de una etapa cíclica o que las crisis implican también una oportunidad para las transformaciones que necesita la sociedad actual.

5.4.2. La relación crítica con alumnos conflictivos

Los docentes manifestaron tener serios problemas en las relaciones de aula. Si bien se pudo observar que no todos los docentes expresaron ideas en este sentido, los profesores que sí lo hicieron, profundizaron y detallaron aspectos críticos en la interacción con el alumno en el aula, muchos de los cuales estallaron en crisis docentes de diversa intensidad. Ello, debido a que el trato violento (más que nada con alumnos conflictivos), la falta de educación y el alto grado de desmotivación, les provoca agotamiento físico y cansancio mental, hasta tal punto que algunos docentes manifestaron sentirse desbordados, no sentir fuerzas, deseos de abandonar la profesión o simplemente resignarse y sacar fuerzas internas para seguir adelante. Estos problemas en el aula, sin duda, constituyen un recurrente factor de malestar docente.

De todos modos, para nosotros ha sido importante entender que el cuestionamiento de nuestros docentes hacia estas situaciones críticas, no terminan por culpabilizar del todo al alumno, pues reconocen que se trata de casos puntuales de alumnos que suelen tener problemas hasta con sus compañeros de clase. Además, muchos entienden que los estudiantes siguen costumbres arraigadas desde sus experiencias extremas del entorno, sobre todo familiar y social; y muchos reconocen sus propias carencias formativas y la necesidad profesional de tener más herramientas en la gestión de conflictos.

Sea como sea, parece ser que se trata de conflictos prácticamente inevitables en el ámbito de las relaciones humanas intensas y prolongadas del centro escolar, y que afectan la configuración identitaria del profesor. En este sentido, el bienestar y proyección del docente podrían verse disminuidos.

Observamos que nuestros docentes se relacionan mejor con sus alumnos fuera del aula que dentro de ella, por lo que esta relación es más fluida cuando la relación jerárquica que los separa se difumina más allá de los muros de la sala de clases. Esto tiene sentido cuando destacamos que los conflictos violentos en el aula, que manifestaron vivir nuestros docentes, se enfocaban generalmente a los casos especiales de alumnos disruptivos.

Si reconocemos la dificultad para evitar la aparición de situaciones críticas, al menos debemos tener los recursos para afrontarlas con decisión. En estos casos, el profesor debe ser consciente (y muchos lo son) de que el alumno disruptivo o incluso aquellos que manifiestan problemas de disciplina menores pero continuos, generalmente, han tenido una influencia negativa del contexto que les envuelve más allá del instituto, especialmente el ambiente familiar, con historias de vida que cuesta mucho asimilar, problemáticas muy fuertes en las relaciones primarias, hogares desestructurados, entre otros.

Si añadimos que el alumno es un sujeto con altas probabilidades de tener crisis y conflictos identitarios propios de la adolescencia (sobre todo con la figura del adulto) y que llega a un entorno formal, del cual ha tenido escasas referencias, caracterizado por la relación jerárquica profesor-alumno, sin duda que se agudizan los conflictos identitarios del alumno (y del profesor) y, por ende, afectan negativamente a las relaciones en el interior del aula.

Desde nuestra perspectiva, otorgamos una importancia radical a las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo, especialmente por la positiva influencia, según proclaman numerosas investigaciones, que tiene el clima laboral en el logro de los objetivos organizacionales y en la satisfacción laboral. Por lo tanto, parece que resultan vitales orientaciones formativas profundas en esta línea, que transfieran al docente un conjunto de estrategias efectivas para la resolución de los conflictos en el aula.

5.4.3. Precarización de las condiciones laborales

Los docentes de la presente investigación coinciden unánimemente en que ciertas condiciones laborales se están precarizando. Cuestionan los recursos humanos del centro, donde señalan la escasez de profesores en los últimos cursos escolares. Esta carencia de recursos humanos se agrava con la crisis económica y queda reflejada, especialmente, en las nuevas disposiciones legales que obligan a despedir profesores, limitando a los centros la gestión de la plantilla docente o la contratación de profesores en caso de bajas médicas o jubilación.

Esto ha ocasionado una disminución en el cuerpo de profesores de los centros (donde los interinos han sido los más afectados), obligando, entre otras cosas, al aumento del tamaño de la clase y de las horas lectivas, a prescindir de personal de apoyo complementario, a la asignación de materias no afines a la especialidad o a tener grupos de alumnos sin profesores en horario de clases.

En este sentido, los eventos críticos más recurrentes han sido el tamaño de la clase y las horas de trabajo. En diversas partes de sus relatos, manifestaron el excesivo número de alumnos en el aula, idea que fue reforzada en los grupos de discusión. Opinan que estas condiciones crean ambientes insoportables e implican un trabajo adicional, al tener que realizar más planificaciones, preparar más material y corregir más exámenes. Se trata de un contexto de aula en el que los docentes intentan llevar la clase adelante pero ven al mismo tiempo una enorme dificultad, dada la complejidad de las relaciones educativas en el aula, particularmente en esa franja del sistema escolar, constituyéndose en una considerable barrera para la mejora de aprendizajes.

El aumento en las horas de trabajo se aprecia como una desventaja entre las actuales condiciones laborales. En este escenario, se critican las últimas decisiones de la Administración referidas al aumento de las horas lectivas, donde la mayoría de los docentes tienen más horas de trabajo en clase. Lo importante, en última instancia y más allá de coyunturas económicas, es que la configuración identitaria parece verse influida por los problemas asociados al aumento de alumnos por clase y al aumento del ritmo de trabajo. Esto implica no alcanzar a desconectar de una clase a otra y no tener tiempo

para atender a alumnos. Expresiones como *"te falta el tiempo"*, *"nunca paras de trabajar"*, *"te sientes cansada"* y, sobre todo, la idea *"trabajas más y te pagan menos"* fueron muy recurrentes en los relatos.

Por otra parte, los docentes se muestran radicales en la crítica hacia las funciones docentes. No en las relativas a la propia naturaleza de la profesión, sino más bien a las asociadas a las nuevas tareas impuestas desde las Administraciones, basadas, sobre todo, en la excesiva burocratización. Esta problemática provoca una distorsión en la finalidad del trabajo docente y un malestar generalizado, acompañada de estados emocionales negativos, como el agotamiento físico y el cansancio mental.

Todo ello viene a mostrar que la voluntad política se nos ofrece como vital para la recuperación de condiciones laborales apropiadas para el docente, especialmente en el número de horas, el tamaño de la clase y los recortes salariales¹⁶⁹, derechos que se han perdido paulatinamente por la reducción de costes en educación y por el "eficientismo" de las medidas políticas que, con mayor o menor conciencia o intencionalidad, tecnifican la labor del profesorado, atribuyéndole nuevas tareas (muchas de ellas, desprovistas de sentido pedagógico) y más control sobre el cumplimiento de ellas.

Esta precarización en el trabajo, contribuiría a inhibir, entre otras cosas, la sensación de autonomía docente, poniendo en peligro uno de los escasos ámbitos de las condiciones laborales que valoraron positivamente. La estabilidad del perfil identitario del docente, por tanto, se ve amenazada.

5.4.4. La consideración político-social en deuda

Consecuentemente, observamos eventos críticos en las nulas valoraciones de la consideración político-social, que emergen transversalmente a lo largo de todo el análisis categorial, profundizado abiertamente en los grupos de discusión.

¹⁶⁹ La sub-categoría "salario" tuvo un nivel de logro (este caso nivel de satisfacción) significativamente superior a las sub-categorías descritas que tienen un 0% de logro. En general, los docentes plantean más que un descontento hacia el salario, hacia los recortes salariales a los profesores, producidos en estos últimos años a casusa de la crisis económica. Ante la idea "nos pagan mal" crea más fuerza la idea "nos pagan menos". Esta sensación de despojo, como es normal, también contribuye a un malestar muy presente entre los profesores.

La percepción negativa de que no existe un reconocimiento hacia la profesión ni del Estado ni de la sociedad, se transforma en una de las ideas más recurrentes en todo el estudio. En la categoría "crisis docente", la consideración político-social se detectó como una de las causas de las crisis pasajeras de algunos profesores, siendo considerada también, como la principal desventaja de la profesión, provocando cuestionamiento en la continuidad del trabajo.

Como decíamos, en el apartado "4.2.5.3. Análisis comparativo desde el punto de vista de las sub-categorías", los docentes manifiestan que la consideración política se ha visto disminuida, ya que privilegian los intereses políticos, atacan a lo público y no saben de educación, generando una imagen social del profesorado que les culpa de los malos resultados académicos. De esta manera, los profesores perciben que no se les valora económicamente, no se les consulta y se les hace trabajar más.

Es posible entender que el reconocimiento político puede afectar profundamente la estabilidad identitaria del profesor, sobre todo, porque las consecuencias que genera esta falta de consideración hacen sentirse a los docentes desamparados, agotados, frustrados e indefensos.

A nivel social, los profesores sienten que todo el mundo opina y que no les dan la importancia que la profesión requiere. Perciben una imagen pública que está desprestigiada, degradada y deteriorada, basada en etiquetajes (tener muchas vacaciones, ganar mucho y trabajar poco). Por ello, los docentes sienten que la sociedad no les valora y no les respeta. También observamos que los profesores se sienten indefensos, avergonzados e indignados ante la falta de consideración social, constituyéndose en una importante fuente de malestar.

Si reafirmamos la idea de que el reconocimiento, en general, le da sustento y reafirmación a su identidad, se reconoce como fundamental la recuperación de la validez política y social que necesita en su proceso relacional identitario de permanente identificación.

El punto de equilibrio de muchos docentes, por tanto, estará arraigado a los casos concretos de personas cercanas o de padres y alumnos que reconocen la labor del profesor, incluso años después. De hecho, esta emoción producida por el

agradecimiento futuro de quienes fueron sus alumnos, se encuentra entre las sensaciones más placenteras que han vivido en el ejercicio de la profesión.

El reconocimiento social adquiere un complejo matiz en la docencia, dado que todo el esfuerzo y dedicación actuales, invertidos en los alumnos en el presente, tendrá sus frutos en el futuro. Podríamos decir que se trata de un reconocimiento tardío o extemporáneo.

No obstante, hay una notoria diferencia entre las percepciones de los profesores y las percepciones de diversos agentes sociales (la ciudadanía, en general, los adolescentes, las familias), quienes, según numerosos estudios de campo, confirman que la profesión docente tiene un importante valor respecto de otras profesiones. Esta discrepancia podría tener sustento en que la sociedad, en líneas generales, no demuestra su agradecimiento con acciones concretas.

La mayoría de los padres y alumnos de la etapa de Educación Secundaria son testigos de cómo se difumina la figura de un docente tutor y generalista de la enseñanza primaria, a quien los padres reconocen constantemente dada la relación educativa más cercana con los niños. En este nivel parece ser que padres y alumnos se distancian de los docentes, a partir de la diversidad de profesores que aparecen en el espectro de asignaturas y especialidades nuevas.

Lo cierto es que estos eventos críticos también obstaculizan un desarrollo estable de la identidad y ponen en juego el carácter profesional de la docencia, donde muchos se refugian en los momentos de reencuentro con alumnos antiguos o en el auto-convencimiento de no necesitar reconocimiento de la sociedad.

5.4.5. La escasa participación de los padres

El "constructo docente" con menor nivel de logro es la visión acerca de los padres. Todos los docentes manifiestan una importante crítica al rol que juegan en la educación de sus hijos.

Suelen reconocer que la familia, teóricamente, es la base fundamental para el desarrollo de valores, motivación, proyección y rendimiento de sus hijos. Sin embargo, consideran que la realidad contradice lamentablemente estos principios, dando paso a ausencia de valores, escasa participación en el centro, falta de motivación y de expectativas, así como a erróneas percepciones de las funciones de la escuela.

Se trata de un problema que trasciende el ámbito docente y educativo, ya que se entiende que estas problemáticas tienen sus causas en factores externos incontrolables para el profesor, como la desestructuración familiar, los problemas económicos y el ritmo de vida a nivel laboral. Esto conlleva que las familias no se impliquen en el proceso educativo formal de su hijo o que participen muy poco en las actividades organizadas por el centro.

Las relaciones sociales que los profesores establecen con los padres tampoco son muy alentadoras. Si bien se aprecia un nivel de satisfacción significativamente superior respecto de la "visión" que se tiene de los padres, nuestro estudio arroja la impresión de la inexistencia de una socialización fluida con las familias.

Además, se reconoce que esta escasa fluidez relacional no necesariamente hace referencia a "que se lleven mal", sino también probablemente a la baja frecuencia de las relaciones sociales con los padres. De todos modos, "llevarse mal" o "relacionarse poco" no parecen ser buenos indicios, más aún cuando se ha comprobado que la influencia de la familia en los resultados académicos del alumno es altamente significativa.

Por otra parte, esta visión crítica hacia los padres, se plasma en la percepción negativa del docente acerca del reconocimiento social de los padres, donde sólo aproximadamente un tercio de la muestra considera que son reconocidos por este agente educativo. En este sentido, argumentan que los padres, en concreto, son el origen del problema de autoridad social del que carece el docente, ya que éstos suelen culpar a los profesores de los malos resultados, fiándose más de las versiones de los hijos que de las ofrecidas por los docentes.

Parece evidente que la implicación de los padres en el proceso educativo ayuda notablemente en el fortalecimiento de la imagen del profesor, que puede verse como un

aliado fundamental más que como un mero "trabajador" de la enseñanza, además de evitar que los padres se transformen en simples clientes de los servicios educativos que les ofrece el Estado. Esta necesaria retroalimentación con los padres debería trascender las tutorías que tratan de aspectos meramente administrativos, para convertir el centro escolar en un espacio para la colaboración y el refuerzo de la identidad no sólo personal, sino también colectiva.

Las nuevas tecnologías tal vez ayuden en un futuro a instalar una cultura colaborativa entre padres y escuela. Hasta ahora se observa que los centros disponen de la tecnología para desarrollar importantes redes de comunicación (correo electrónico, plataformas educativas, grupos virtuales); sin embargo, la dinámica de los procesos informáticos en la docencia (sobre todo más allá del aula) parecen encontrar obstáculos para el desarrollo de las potencialidades que permiten las TIC. Más aún cuando es difícil proyectar una imagen de futuro donde los padres aparezcan implicados con la educación formal de sus hijos, toda vez que el acelerado ritmo de vida, el trabajo y la falta de tiempo suelen ser realidades que obstaculizan la participación efectiva y presencial de los padres.

Esta negativa visión acerca de las relaciones con los padres se percibe dentro de las más recurrentes fuentes de malestar docente, donde la poca participación de los padres genera emociones como sentirse mal, frustración y estar quemado.

5.4.6. Las debilidades de la formación inicial recibida

Finalmente, cabe destacar un patente malestar con la formación inicial recibida. Esta sub-categoría alude a una crítica generalizada del ya extinguido CAP. Emerge ya desde las desventajas de la propia docencia ("*no disponer de un plan nacional de formación inicial y continua fortalecida*"), poniendo de manifiesto el carácter fragmentado de los niveles educativos y su compleja vertebración en el sistema nacional de educación.

Desde los relatos, recordamos que se observa que el CAP fue un proceso formativo de escasa duración, poco útil y mal organizado, contrastando con el alto nivel de satisfacción percibido en los profesores-maestros por su formación inicial

(magisterio). Podríamos decir que esta dimensión no afecta en la actualidad a todos los docentes, pues se trata, en muchos casos, de experiencias lejanas en el tiempo que, de todos modos, dejan una huella imborrable en sus recuerdos, por los momentos críticos que tuvieron que pasar en sus primeros años de docencia.

Ante una carencia tan importante como la de una sólida formación inicial, la mejor manera de aprender técnicas, desarrollar habilidades o resolver conflictos, ha sido a través de la experiencia. La mayoría de nuestros docentes hace mención de esta particularidad, focalizada hacia las experiencias críticas o cristalizantes que han tenido que experimentar a lo largo de los años y a las cuales les dan especial importancia como una forma de aprender.

Una de las formas de aprendizaje más puras y eficaces es la propia práctica de la actividad, pero no por ello debemos dejar en manos de la casuística y de la intuición la forma de resolver los conflictos desde los primeros años del ejercicio docente. La función primordial de los docentes al trabajar con personas, nos exige disponer desde el primer día de clases, de profesores que posean un cúmulo de conocimientos teóricos y pedagógicos relevantes y, más aún, de una previa y profunda vivencia experiencial en el aula.

Tal vez deberíamos entender que estas problemáticas se superaron a partir de la extinción de este programa de capacitación inicial en el año 2009, apareciendo en su lugar, el máster de formación del profesorado de Secundaria, alineado con la adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior. El estudio de impacto de este máster parece, con diversas matizaciones, estar dando sus frutos, cuyos resultados pueden ser de interés para un análisis posterior que no cabe en los objetivos de la presente investigación.

No obstante, los docentes aportaron algunas ideas al respecto, aunque no realizaron una crítica directa al modelo de formación utilizado en España (modelo consecutivo): profesores del máster con experiencia en aula, énfasis en la didáctica y la psicología, mayor duración de la formación inicial o incorporar asignaturas pedagógicas en las licenciaturas.

Cuando se interrumpe el flujo vocacional (al tener que estudiar previamente una licenciatura) o cuando los programas de formación suelen ser cursos de certificación tan solo de un año, obstaculizamos el desarrollo y madurez natural de la identidad docente. Pensar que podemos formar a un profesional de la educación en ocho meses, nos habla de una necesidad del sistema por precarizar las condiciones laborales en favor del coste-beneficio.

No debemos dejar de lado las tendencias negativas de menor intensidad en eventos como la visión de una educación pública degradada y que debe hacer frente a todos los males de la sociedad; la visión de alumnos desmotivados; las dificultades recurrentes para separar la vida personal y la vida laboral; y la escasez de estrategias metodológicas. Eventos todos que pueden comprometer la estabilidad identitaria del docente.

5.5. INDICADORES POSITIVOS EN LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Favorecer una buena configuración de la identidad profesional docente implica la activación de los mecanismos motivacionales y de sentido vital que promueven el esfuerzo personal por lograr las metas esperadas. Por ello, resaltamos los siguientes eventos profesionales cuyas valoraciones positivas pueden constituir un impulso o un equilibrio en el ajuste del perfil identitario, facilitando la posibilidad de un nivel de bienestar adecuado y de mayores expectativas con la profesión.

5.5.1. La formación continua para la mejora profesional

La formación continua se ha señalado como un factor positivo, en contraste con la formación inicial. Mayoritariamente, los profesores se han adaptado al sistema de perfeccionamiento nacional y autonómico, sin formular críticas relevantes.

En este sentido, poseen un importante repertorio formativo. Han participado en cursos relacionados con el uso de las TIC, la didáctica y la resolución de conflictos,

entre otros, además de comprobar iniciativas personales de formación al cursar doctorados, asistir a congresos o participar en foros virtuales para el intercambio de experiencias didácticas. También presentan una actitud positiva ("un derecho y un deber") hacia el proceso de formación continua. Por su parte, las críticas (poco frecuentes) apuntan a la baja calidad de algunos cursos y a que las políticas formativas están descontextualizadas y no están ajustadas a las necesidades reales de los docentes.

Sin embargo, la relevancia de esta sub-categoría parece tener ciertos conflictos con las ideas emergentes de aquellos que reconocen altas necesidades formativas en el uso de las TIC, en atención a la diversidad, en liderazgo o en estrategias para la resolución de conflictos, temáticas que aparecen en las trayectorias formativas de los docentes (con la excepción del liderazgo).

Para entender esta supuesta disonancia, no debe olvidarse que el nivel de logro de esta sub-categoría no implica necesariamente grado de satisfacción con la formación recibida. La alta valoración alcanzada en este caso, considera varios indicadores, como la adaptación al sistema de perfeccionamiento nacional y autonómico, el amplio repertorio formativo y la escasa presencia de críticas.

En este contexto, las críticas poco frecuentes podrían tener mayor significación, independientemente de su recurrencia, pues éstas revelaron una baja calidad de los cursos y políticas formativas ajenas a las necesidades concretas de los docentes. Estas cuestiones fueron recurrentes en las debilidades de algunos docentes, en el uso limitado de metodologías o en las necesidades de profundizar en el uso de las TIC.

Se puede colegir, probablemente, que son necesarios mejores cursos, antes que más cursos de formación; que es más una cuestión de calidad formativa que de cantidad de oferta formativa. Incluso observamos que no es imprescindible un análisis demasiado profundo para detectar las necesidades formativas actuales de los docentes en general. En nuestro caso, posiblemente, las podríamos resumir en las siguientes temáticas: estrategias metodológicas, gestión de emociones, liderazgo, uso de TIC, uso de la voz, neurociencia, conveniencia escolar, atención a la diversidad y crecimiento personal.

El conjunto de necesidades formativas debe ser parte de una política de perfeccionamiento transversal a todo el sistema educativo, capaz de abarcar el

desarrollo de habilidades desde las cuatro dimensiones rescatadas en nuestro análisis: personales, cognitivas, comunicativas y sociales.

Si analizamos las respuestas de los docentes, podemos espigar varias competencias: saber comunicar, capacidad de adaptación, dominio de contenidos, ser empático, estar actualizado, tener vocación o ser paciente. Estas competencias suelen ser muy propias de la profesión docente y provienen, de alguna manera, desde la experiencia educativa misma. Si se busca la madurez del profesor, ha de prestarse atención a todas sus capacidades educables. En este sentido, nuestra investigación pone de relieve la insatisfacción por la formación inicial recibida, dado que no había sido suficiente para aprender los múltiples conocimientos pedagógicos y las habilidades necesarias para gestionar las complejas aulas actuales.

Asimismo, las competencias deben analizarse desde un punto de vista relacional: con la comunidad, con la escuela y con el alumnado. Cada una de estas dimensiones permite articular, de manera integral, las habilidades necesarias para la labor docente. De ahí que las competencias profesionales aportan, cuando se poseen, estabilidad a la identidad del docente y seguridad en el ejercicio pedagógico cotidiano. El problema radica en la sistematización de procesos de permanente actualización que sean válidos, especialmente a partir de las necesidades propias de cada centro, rescatando las potencialidades formativas de los contextos de trabajo.

Quizás, uno de los puntos críticos en la formación continua podría estar relacionado con las dificultades para plantear una orientación didáctica holística, práctica y útil.

La formación continua del profesorado es una actividad compleja, dinámica y socialmente construida, la cual requiere una formación específica dentro del campo de la didáctica, así como el desarrollo de una actitud profesional que implica el compromiso y la responsabilidad de formarse para ejercer la docencia. Se trata de una actividad que se construye y se conforma a partir de la reflexión, la interpretación y la transformación de la práctica educativa. Con ello, estaríamos minimizando potenciales fuentes de malestar docente y fortaleciendo una identidad capaz de transformar el entorno educativo del aula en beneficio de los aprendizajes.

Por ello, insistimos en el estratégico papel que juega la formación para el desarrollo de una identidad fortalecida, pues permite transferir una serie de destrezas que le otorgan sentido a todo su quehacer docente.

5.5.2. Autoimagen fortalecida

Por otra parte, observamos que la autoimagen percibida ha tenido una alta valoración entre los docentes. Es decir, tenemos profesores que han proyectado en sus relatos una autoimagen positiva, a través de estados emocionales y rasgos positivos de la personalidad. Si bien se detectaron casos de profesores que tuvieron dificultad para autodefinirse, el conjunto de referencias positivas que expresa casi la totalidad de los profesores, representa un importante refuerzo de la identidad intrasubjetiva, permitiendo equilibrar los innumerables problemas, sobre todo los que emergen desde la intersubjetividad.

Frecuentemente, la autovaloración de un profesor involucra una serie de aspectos fuertemente influidos por el contexto histórico, por las políticas gubernamentales en materia de educación, por la imagen pública que tiene su figura, por el clima escolar donde desarrolla su trabajo, y por las interacciones diarias que vive con sus alumnos y con la comunidad educativa en general. Este despliegue de factores lleva al docente a configurar una autoimagen específica, que puede ser bien valorada, logrando una autoestima positiva y, por ello, una dinámica identitaria fuertemente arraigada en las convicciones personales de bienestar común. O bien, por el contrario, puede llevar al docente a una configuración negativa de su autoimagen, originando fuentes potenciales de malestar.

En general, advertimos en nuestros docentes una considerable capacidad de resiliencia, que les permite, hasta cierto punto, neutralizar los efectos de las cada vez más precarias condiciones laborales que les acechan. Una valoración positiva de sí mismo permite asumir las tareas con mayor confianza en las propias capacidades, con más seguridad y convicción en las decisiones adoptadas y con mayor optimismo y entusiasmo.

Por otra parte, conviene estar advertidos del peligro que conlleva la autocomplacencia, si se cae en este extremo. Los docentes que perciben que todo marcha bien y que tienen una fuerte imagen positiva de sí mismos, pueden obstaculizar perniciosamente la imprescindible autocrítica profesional. Si ponemos el foco también en nuestras debilidades, tomaremos consciencia de que todos tenemos capacidad de mejora. Nuestros docentes, al menos, están en esta última línea.

Las emociones positivas rescatadas a través de sus relatos confirman que la identidad docente se refuerza en este aspecto, sobre todo si disponemos de las personas adecuadas y preparadas que sepan afrontar las inevitables y múltiples problemáticas que, por naturaleza, posee el ejercicio de la docencia.

5.5.3. El reconocimiento laboral de sus compañeros de trabajo

La consideración social de los compañeros de trabajo obtuvo una importante valoración entre los docentes del estudio. Si bien los eventos que valoraron el reconocimiento social y político están entre las críticas más comunes, entre ellas emergió la percepción mayoritariamente positiva acerca del reconocimiento de sus propios colegas, de quienes valoran el apoyo continuo y la preocupación por las labores que realizan. Aquí se produjo la mejor percepción de consideración social de los cuatro agentes educativos analizados (alumnos, padres, directivos y profesores).

La valoración que los profesores proyectaron hacia sus compañeros de trabajo, actúan dentro de la fluidas relaciones sociales con docentes y directivos, muchos de ellos, colegas de profesión. El trato correcto, la coordinación, el consenso y la ayuda que prestan cuando alguien lo requiere, parece ser que permiten reafirmar episodios sociales positivos con los profesores y con el equipo directivo, manifestando un alto grado de satisfacción al respecto.

Si consideramos la importancia que tiene para el docente el sentirse valorado en su quehacer pedagógico y, más aún, por las personas que le rodean en el ámbito laboral, junto a unas relaciones sociales fluidas, estamos ante un importante factor susceptible de contrarrestar la escasa satisfacción que pueda reportar la identidad interpersonal.

Finalmente, subrayamos la significativa valoración positiva del constructo docente "visión de la tecnología", así como destacamos positivamente eventos como las relaciones sociales con los directivos y la autonomía docente, constituyéndose en ámbitos estratégicos en el fortalecimiento de la identidad y profesionalidad docente.

5.6. DIMENSIONES CATEGORIALES DE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE DE SECUNDARIA

A continuación, detallamos las principales conclusiones que arrojan los análisis categoriales y metacategoriales de la identidad de los profesores entrevistados, correlativos con el conjunto del análisis sub-categorial precedente. Estos resultados se muestran en la figura N° 61, donde se representa nuestro modelo de categorización identitaria del profesor de Secundaria, junto con los resultados generales obtenidos a nivel categorial y metacategorial.

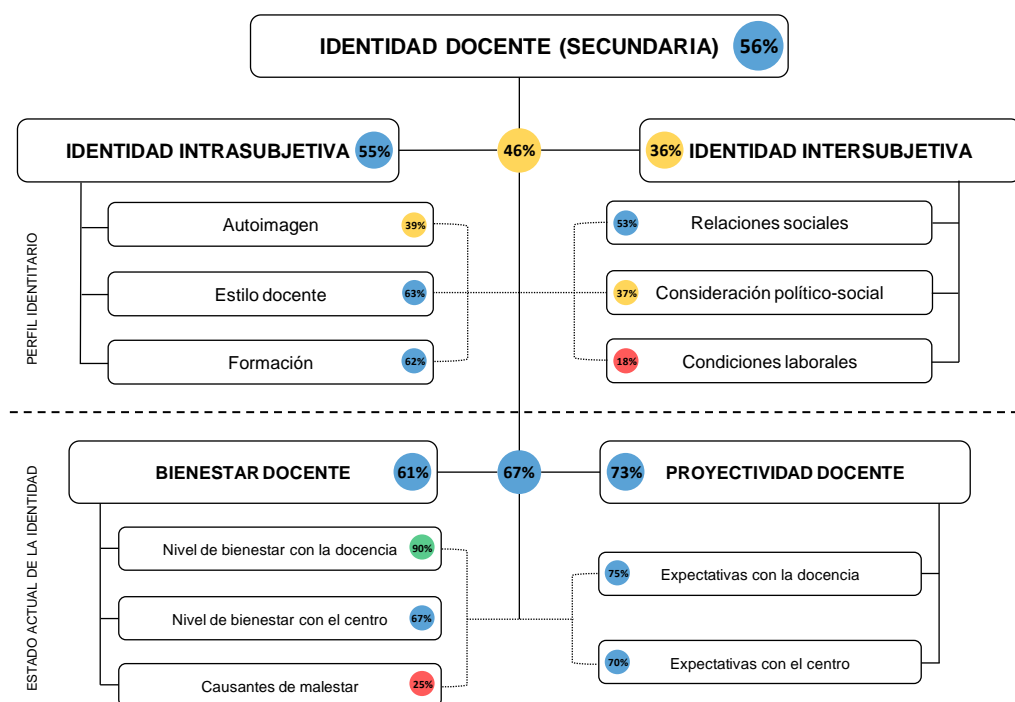


Figura N° 61: Propuesta de categorización identitaria del profesor de secundaria y resultados globales de cada categoría

5.6.1. Estabilidad personal e inestabilidad interpersonal

En general, el perfil identitario de nuestros docentes contiene solo valoraciones medias en sus procesos de identidad intrasubjetivos.

La formación y el estilo docente son eventos que permiten equilibrar positivamente la configuración de los procesos identitarios intrapersonales del profesor. En lo referente a la formación, observamos que su buen desarrollo se ha producido posiblemente por el cruce entre una mínima valoración de la formación inicial recibida y la alta valoración mostrada hacia la formación continua a raíz de la trayectoria formativa y la disposición al aprendizaje de los profesores.

Así mismo, el estilo docente aparece reforzado por la aceptable aplicación de la tecnología en el aula; en la tendencia mayoritaria a reconocer e intentar mejorar las propias debilidades como docente; en la percepción positiva del grado de autonomía del profesor; y en las fuertes convicciones personales de trabajar con base en las propias fortalezas de personalidad, carácter o conocimiento. Se trata de un estilo personal fortalecido, aunque con fisuras en el uso de estrategias metodológicas personales que incorporen, integralmente, estrategias cognitivas, relacionales y memorísticas.

Sin embargo, en este relativo equilibrio, el componente vital que dificulta un ajuste en la identidad intrapersonal se reconoce a través de una imagen dañada en ciertas dimensiones internas del profesor, afectada por la falta de vocación, el estrés emocional y la visión negativa hacia la nueva sociedad global, a través de una crítica social y política. La mínima estabilización de la autoimagen se logra gracias a la percepción mayoritariamente positiva que tienen de ellos mismos.

Por otro lado, el complemento necesario para el perfil identitario a nivel docente, se materializa en la interacción social del profesor de Secundaria en su contexto laboral, que incluye todos los agentes sociales vinculados a la educación, así como las condiciones laborales impuestas desde la institucionalidad.

En general, los profesores manifiestan serios problemas en el perfil identitario intersubjetivo a raíz de unas precarias condiciones laborales y un escaso reconocimiento social, que resultan mayormente señalados como elementos nocivos.

Las condiciones laborales que rodean al docente le procuran una considerable insatisfacción, especialmente, en lo referente a las horas de trabajo, al tamaño de la clase, al ambiente en el aula y a las nuevas funciones burocráticas que tiene que desempeñar el profesor.

Igualmente, se muestra una clara insatisfacción asociada al pobre reconocimiento político-social de la docencia, a partir de una falta de valoración generalizada del Estado y de la sociedad, en acciones políticas como la falta de apoyo, el aumento de la carga horaria, el control; y en comportamientos sociales que minusvaloran la autoridad y la imagen del profesor. El incierto equilibrio que producen estas insatisfacciones se atempera por las valoraciones puntuales de ciertos padres o ex/alumnos, así como de los colegas de profesión y directivos que demuestran un reconocimiento permanente hacia su trabajo.

Por su parte, las relaciones sociales del docente fue la única dimensión que destaca positivamente dentro de la identidad interpersonal, donde todos los docentes manifestaron tener buenas o muy buenas relaciones con la comunidad educativa.

Las relaciones sociales emergen, antes que nada, dentro de las principales fortalezas que autoperciben los docentes. Los docentes acentúan una relación positiva (social más que académica) basada en la cercanía con los alumnos y que, a pesar de la existencia de conflictos con aquellos estudiantes problemáticos, permite que trabajen dentro de la disciplina y la dinámica de una clase. Así, sus relatos giran en torno a una relación fluida con los compañeros y directivos, basada en el apoyo, la retroalimentación, el consenso y la cooperación; así como una relación con los padres caracterizada, principalmente, por el diálogo abierto.

Por ello, se considera vital la promoción de los procesos socializadores en el interior del centro, pues se evidencia que las relaciones humanas fluidas pueden actuar como un importante catalizador para el docente a la hora de regular las complejas condiciones laborales y las problemáticas asociadas a la falta de reconocimiento.

Así, y como señalamos en el marco metodológico, se debe tener en cuenta que, tanto los procesos intrapersonales (relativamente estables) como los interpersonales del docente (relativamente inestables), han configurado un perfil identitario global que muestra importantes deficiencias e insatisfacciones en ámbitos críticos, sobre todo externos, que ponen en peligro el desarrollo estable de su identidad relacional.

5.6.2. Nivel de bienestar, malestar docente y proyectividad

Teniendo presente el conjunto de las narraciones, inferimos, fenomenológicamente y sin pretensión de generalización, pero sí de reunión de voces válidas a modo de coro, de tendencia hacia hipótesis generadoras de conocimiento, el estado actual de la identidad de los docentes, expresado en el nivel de bienestar y en la proyectividad profesional.

La valoración alcanzada en el bienestar general del profesor solo obtiene una valoración media. Los resultados sugieren que la importante afectación en los niveles de bienestar docente, provienen de los estados de malestar que genera la docencia.

En este sentido, hemos podido observar que tres de cada cuatro docentes suele expresar malestar relativo a algún momento o faceta importante del ejercicio de la profesión, derivando en estados emocionales negativos, potencialmente dañinos para la estabilidad del estado identitario del profesor.

Estados emocionales como "sentirse mal", "frustración", "quemarse", "agotamiento", en palabras de nuestros docentes, convergen en la línea de numerosas investigaciones acerca del malestar docente y constituyen un indicador claro de los potenciales peligros que pueden generar diversos factores como los recortes en los salarios, la burocratización de la docencia, la falta de reconocimiento y la escasa implicación de las familias con el centro. Esto puede llevarnos a pensar que el inestable perfil identitario que muestran nuestros profesores a nivel personal e interpersonal, puede afectar decididamente en sus estados emocionales, poniendo en peligro su satisfacción, sus expectativas y, especialmente, su salud física y psicológica.

Además, no podemos dejar de mencionar que el nivel de bienestar del docente logra una estabilización relativa al detectar que los docentes, al referirse a su profesión, expresaron estados emocionales positivos intensos como "estoy contenta" o "me llena muchísimo", que confirman los buenos momentos por los que atraviesan laboralmente y cuyas fuentes de bienestar radican en ser capaz dar clases motivadoras, cuando los estudiantes alcanzan la motivación y cuando se consigue que, aun con dificultad en el aprendizaje, puedan obtener resultados. Además, pudimos aperecernos de un estado de salud mental apropiado que, en muchos casos, puede comprender comportamientos de optimismo, positividad y, sobre todo, compromiso con la profesión.

Cuando hablamos de un significativo nivel de bienestar con la docencia en algunas facetas, advertimos que los profesores se sienten competentes en su desempeño profesional, indicando que su esfuerzo merece la pena por los resultados que obtienen con algunos alumnos. Además detectamos que la relación simbiótica entre el profesor y la misión trascendental de su profesión, centrada en la relación humana, constituye un importante arraigo identitario que puede resultar altamente beneficioso para atenuar eventos potencialmente críticos para la estabilidad identitaria.

Insistimos, por tanto, que si somos conscientes del carácter temporal de los estados de ánimo generados por el bienestar y de la necesidad ineludible de la negociación de las expectativas, el bienestar hacia la profesión puede equilibrar positivamente la configuración de la identidad del docente.

Respecto del bienestar con el centro, se reconoció un menor nivel satisfacción comparado con el bienestar hacia la profesión, aunque no parece significativo. Las dosis de satisfacción al respecto suelen radicar en el buen trato, en las buenas relaciones sociales, en la autonomía y en el trabajo del equipo directivo; en cambio, los factores principalmente indicados como negativos, son la escasa o nula participación de los profesores en no pocos asuntos relevantes de la vida escolar y la falta de trabajo coordinado basado en un genuino proyecto en común.

Como hemos visto, las emocionalidades negativas expresadas a través del malestar, no son incompatibles con ciertos niveles de bienestar, revelando la complejidad misma de la profesión docente y acaso de la propia condición humana. La variabilidad interna del sujeto, tanto en sentido longitudinal como transversal, aunque

tal vez principalmente a través de su trayectoria, puede afectar negativamente las percepciones y la satisfacción personales, sobre todo cuando la agudización creciente de ciertas condiciones externas contribuye a un evidente malestar.

Ni aquellos que se sienten bien, en general, con su ejercicio y desarrollo profesional parecen ignorar la inequívoca dureza del quehacer docente, inmerso en la vorágine de un mundo desbocado que no cesa de lacerar el desempeño real de los educadores, mientras paradójicamente proclama a menudo reconocimientos institucionalmente formales al valor de la educación, dentro de un lenguaje que podría denominarse como "políticamente correcto".

El complemento del bienestar percibido por el profesor se define en la proyectividad hacia la docencia y su lugar de trabajo. Tal como lo planteamos en el análisis comparativo final del marco metodológico, se observó que el nivel de proyección docente es mayor que su bienestar docente, reconociendo que nuestros profesores, en términos globales, tienden a manifestar expectativas de futuro en la profesión, aunque no todos estén satisfechos. Esto quizás se deba a que la actual situación del país (alto nivel de paro, congelación de plazas...), les "obliga" a seguir en la docencia ante la falta de alternativas laborales.

En nuestro caso, uno de cada cuatro profesores manifiesta la intención de abandonar la profesión en el futuro. La relación con alumnos conflictivos, el aumento de alumnos en la clase, las escasas expectativas de promoción y la complejidad que conlleva el acto de enseñar (desgaste de energías y desgaste emocional) son realidades que "invitan" a los docentes a manifestar sus deseos de abandonar la docencia, por lo que estas problemáticas se deberían, seguramente, contemplar a la hora de establecer los puntos identitarios críticos de la profesión.

Por su parte, las expectativas hacia la docencia se encuentran fundamentadas en el estado satisfactorio que les otorga trabajar con personas y el gusto innato por enseñar, además del logro de la estabilidad laboral. En este sentido, hemos percibido en los participantes, en general, la convicción del valor del esfuerzo, de la recompensa aneja a las buenas prácticas.

Así también, las expectativas respecto del centro parecen confirmar ciertos niveles de satisfacción, arrojando coherencia con lo manifestado acerca de las fluidas relaciones sociales, del clima laboral y sobre la percepción del profesorado y del equipo directivo. Aunque, conviene recordar que un tercio de los docentes no tiene proyectado seguir en el centro, cimbreado por la incertidumbre de su próximo destino (cuestión ceñida al profesorado novel).

En suma, apreciamos un perfil identitario mermado por una serie de deficiencias tanto internas (vocación, desgaste emocional) como externas (reconocimiento, condiciones de trabajo), que podrían influir en la generación de emociones nocivas y en la pérdida de entusiasmo por la profesión, aunque fortalecido o, al menos amortiguado, por el relativo nivel de bienestar alcanzado y por sus expectativas, no carentes de cierto optimismo.

5.7. LIMITACIONES, PROYECCIONES, ALCANCES FINALES

Al traer a la luz nuevamente el objetivo de la presente investigación, nos preguntamos si hemos sido capaces de elaborar un “corpus” investigativo que intentara aproximarse a la finalidad propuesta. Comprender los rasgos básicos de la configuración identitaria de profesores de Secundaria en el contexto de una nueva sociedad global, no ha sido una tarea sencilla.

Dentro de las principales limitaciones, nos encontramos con la dificultad inherente del análisis de la identidad. Indagar en los mecanismos que nos permitan explicar cómo se construye y reconstruye la identidad docente resulta ser una experiencia muy difícil de sistematizar, pero no por eso menos apasionante. La aprehensión teórica y práctica resulta muy compleja, hasta el punto de ser conscientes de la falta de profundidad o la omisión de algunos ámbitos educativos igualmente importantes en la configuración identitaria del profesor.

La atención ampliada en los efectos del carácter interino del docente; la inclusión de los alcances del proyecto de un estatuto docente para los profesores de secundaria en Andalucía y la función docente como tutor, pudieron haber tenido mayor protagonismo o presencia en nuestra recogida de información.

Así también, reconocemos el peso de factores externos que dificultaron el desarrollo de todas las temáticas previstas en los grupos de discusión, no pudiendo establecer análisis en profundidad en diversas categorías de interés. El acelerado ritmo de un profesor en su jornada laboral y la diversificación horaria de los docentes, obstaculizaron la organización de un debate donde el tiempo no fuera un inconveniente.

Por otra parte, si volvemos a las preguntas planteadas en la investigación, podemos afirmar, con cierta satisfacción, que la mayoría de ellas tuvo su respuesta a lo largo del proceso investigativo. Conocimos el contexto laboral docente en estos inicios del siglo XXI, la influencia en los docentes del capitalismo, la tecnología y la información; definimos al docente desde categorías sociales e intentamos ofrecer una cuadro amplio (aunque no acabado) de las principales dimensiones que permiten configurar la identidad del docente y localizar, tanto los puntos críticos que pueden generar malestar e insatisfacción, deseos de cambiar de actividad o problemas serios de salud, como los dinamizadores que dan impulso y motivación al trabajo del profesor de secundaria. Además, el intento por incardinar la problemática de los docentes en contextos comprensivos más amplios, nos exigió dirigir la mirada hacia el concierto investigativo a nivel mundial y especialmente local, para lograr una integración coherente con las líneas epistemológicas de la identidad, visibles en la comunidad científica y educativa.

La proyección de estos resultados y la inédita propuesta modélica de la identidad del profesorado, permite integrarnos al escaso material investigativo en relación con el desarrollo de la identidad docente, a través modelos categoriales que integran coherentemente narratividad, intrasubjetividad, intersubjetividad y estados identitarios presentes. No son demasiados los estudios que, más allá de analizar conceptualmente la identidad del profesor, se han adentrado en sus investigaciones cualitativas, a partir de testimonios biográficos, para rescatar la particular forma de encarar la profesión docente. Y parecería contradictorio, pues hoy en día se invierte más que nunca en educación, y se dispone de numerosas investigaciones cuantitativas y de buenas prácticas que creen tener la solución integral a los problemas de la calidad en educación. Sin embargo, los sistemas educativos realmente exitosos en el mundo, no suelen alcanzar el uno por ciento. Así y todo, ni siquiera podríamos garantizar resultados significativos, dada la particularidad única de cada cultura.

Por ello, esta investigación ha intentado volver la mirada hacia testimonios específicos y, en lugar de buscar generalizaciones bajo la asimetría del "causa-efecto", nos planteamos descubrir lo particular, las estructuras y experiencias latentes de sentido para los profesores estudiados, centrándonos en su biografía narrativa profesional, con la finalidad de ampliar la perspectiva sobre el trabajo del profesorado desde el propio recorrido profesional. Desde nuestro punto de vista, insistimos en que los modelos de comportamiento o perfiles para el éxito profesional, para una identidad fortalecida o para la motivación en el empleo, con una vocación de uniformidad, no garantizan un desempeño eficaz ni en las tareas ni en las relaciones humanas.

De ahí que para nosotros fuera fundamental indagar profundamente en cada sujeto, para detectar qué dimensiones, en ese profesor, pueden ser los articuladores para desarrollar expectativas positivas en el trabajo, un alto grado de satisfacción o fluidez en las relaciones sociales. Lo que para un docente resulta clave en el desempeño de la profesión para otro será nefasto. Por tanto, los mecanismos para generar experiencias positivas y productivas en el centro deberían ir, quizás, en esta dirección.

Por otra parte, creemos que al profesor no se le debe medir ni sugerir modos de actuación sólo en función de los rendimientos de los alumnos. Si bien comprendemos que esto último constituye un fin importantísimo en las políticas educativas de una nación, en el ideario social y en los mismos docentes, la profesión docente abarca otras dimensiones y funciones que no deben descuidarse.

La sociedad, en general, y el centro educativo, en particular necesita, de profesores con una identidad fortalecida y estable, ya que cuando se consigue la identificación y la pertenencia a una idea en común, se facilita la disposición de la voluntad y de los mejores esfuerzos para desempeñar las tareas con satisfacción, compromiso y autonomía. Por ello, no podemos desear acción educativa si no reflexionamos acerca de los procesos identitarios de quienes resultan vitales para el cambio y la adaptación a la nueva sociedad, como son los docentes.

Esta investigación al menos ha intentado reflexionar sobre estos aspectos, concluyendo que cuando no se refuerzan los mecanismos internos del docente, que le dan potencia a sus acciones, o cuando no se dispone de unas deseables condiciones y

motivaciones externas, se facilitan los escenarios para una crisis identitaria a nivel profesional, que puede resultar problemática para la comunidad educativa.

Por tanto, para el profesor, la promoción de procesos auto-reflexivos y auto-evaluativos; la transferencia efectiva de herramientas y estrategias didácticas; la generación de un proyecto común de mejora continua; el fomento de actividades que promuevan la socialización entre los agentes educativos; la mejora de las condiciones laborales y la creación de un discurso político nacional que fortalezca la función docente, son variables que pueden ser reconducidas desde las administraciones o, en su caso, desde los equipos directivos de los mismos institutos.

Asimismo, el profesorado debe ser consciente de la compleja naturaleza de su profesión y debe sortear obstáculos que estarán siempre presentes en el contexto laboral. Existen invariantes en la profesión (diversidad en el aula, generación de conflictos, intensas relaciones humanas, profundización y actualización permanente de contenidos, entre otras) que exigen un perfil de profesor con un sinnúmero de habilidades cognitivas, comunicativas, personales y sociales, que le permitan afrontar los distintos y complejos escenarios educativos, a través de una trayectoria profesional que es testigo de los cambios generacionales, de los cambios políticos e incluso de transformaciones sociales importantes, cuyos protagonistas han pasado inevitablemente por una sala de clases.

El punto central de esta cuestión es reconocer que el repertorio de habilidades es demasiado amplio para que un docente sea capaz de dominar todas las aptitudes requeridas. Por ello, lo fundamental, probablemente, sea que cada profesor potencie aquellas fortalezas que como docente posee de manera innata o aquellas que ha logrado desarrollar a través de su trayectoria y formación, aunque debe tener en cuenta de antemano que la docencia requiere, como condición fundamental, de personas con gran capacidad comunicativa, tener una alta tolerancia al fracaso y disponer de un carácter activo, dinámico y adaptativo.

La posmodernidad nos ha revelado que si el profesor partiera de ciertas creencias personales para construir un pensamiento educativo profesional más crítico, podríamos configurar un escenario caracterizado por procesos de reflexión sobre la propia experiencia, con el propósito de convertirse en autor de la misma.

En un mundo como el de hoy, la posibilidad constructiva de la identidad nos puede llevar a recomponer la historia profesional del profesor en virtud de la autonomía y la autodeterminación. La propia voz es la que puede reconstruir un conjunto de relatos coherentes capaces de valorar los proyectos personales y conceptos como justicia social, dignidad, derechos humanos, diversidad, entre otros, e integrarlos en un entramado social diverso y muy complejo. Se trata, en definitiva, de un cambio de amplitud (más allá de la escuela) y de profundidad (no sólo enseñar aspectos cognitivos), donde la preocupación central debiera estar en una nivelación de las relaciones humanas y sociales, y no sólo a nivel racional. Solo así estaremos en condiciones de vivir en un mundo total, más humanizado, antes que global.

Las líneas futuras que pueden resultar un aporte para la ampliación de nuestro estudio, posiblemente se circunscriben a la indagación de eventos profesionales que, sin duda, también pueden afectar la configuración identitaria del docente, enriqueciendo los indicadores que ofrece nuestra propuesta. En esta proyección, consideramos interesante, por ejemplo, explorar la afectación de la identidad a partir de las experiencias de las oposiciones en los profesores noveles; indagar en las funciones de tutorías como reafirmación de la identidad docente; evaluar los claustros como espacios de participación para la promoción de la identidad intersubjetiva; determinar los niveles de implicación e identificación de la asignatura de la especialidad, como generador de compromiso y motivación; o profundizar en el liderazgo transformador y su capacidad de empoderamiento, para que los docentes asuman un protagonismo activo y exijan el reconocimiento y la dignidad de sus condiciones laborales. Así también, las expectativas de aplicación de esta propuesta de análisis a profesores de contextos educativos diferentes, puede resultar tremendamente útil para ampliar, comparar e incardinar el conocimiento de otros entornos, a partir del análisis de la identidad docente.

BIBLIOGRAFÍA

Abbate, Janet (1999): **Inventing the Internet**. Cambridge: MIT Press.

Acker, Sandra (1999): **Realities of Teachers' Work: Never a Dull Moment**. London: A&C Black.

Acton, Ashton (ed.) (2013): **Issues in Neuroscience Research and Application**. Atlanta: ScholarlyEditions.

Adolfo, Gustavo (2012): **La movilidad laboral como instrumento de política económica: Efectos de la rotación del desempleo sobre la reducción de la pobreza y la equidad**. España: EAE.

Adorno, Theodor y Horkheimer, Max (2007): **La dialéctica de la ilustración**. Madrid: Akal. Publicación original de 1947.

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012): **Estudio sectorial de satisfacción de las familias con los centros docentes públicos**. España: Agaeve.

Aguaded-Gómez, Ignacio (dir.) (2007): **Observatics. La implementación del software libre en centros TIC andaluces**. Huelva: Grupo de Investigación Ágora.

Aguado, Teresa y del Olmo, Margarita (eds.) (2009): **Educación intercultural: perspectivas y propuestas**. España: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Akbiyik, Cenk (2010): *¿Puede la informática afectiva llevar a un uso más efectivo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la Educación?* En **Revista de Educación**. N° 352, pp. 179-202. España.

Aktouf, Omar (1990): **Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations: une introduction à la démarche classique et une critique**. Canadá: Presses de l'Université du Québec.

Albornoz, Mario (coord.) (2006): **La percepción de los argentinos sobre la investigación científica en el país. Segunda encuesta nacional**. Argentina: SECYT.

Alen, Beatriz y Allegroni, Andrés (2009): **Acompañar los primeros pasos en la docencia**. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Almerich, Gonzalo y otros (2005): *Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro*. En **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**. Vol. 11, N° 2.

Almerich, Gonzalo y otros (2010): *La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento*. En **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 28(1), pp. 31-50.

Álvarez, José Luis (1992): *Eficacia docente y efectos de las expectativas*. En **Revista Pedagógica Tabanque**. N° 8, pp. 39-52. Valladolid.

Álvarez-Gayou, Juan Luis (2003): **Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología**. México: Paidós.

Álvarez-Uría, Fernando (2004): **Sociología, capitalismo y democracia: génesis e institucionalización de la sociología en Occidente**. Madrid: Morata.

Allen, Francis (1957): **Technology and social change**. New York: Universidad de Michigan.

Alles, Martha (2005): **Desempeño por competencias. Evaluación de 360°**. Buenos Aires: Granica.

Alliaud, Andrea (2000): *La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje*. En **Propuesta Educativa**. Año 10, N° 23, pp. 88-93. Argentina.

Alliaud, Andrea (2006): *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Conferencia pronunciada en el **Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés**. Argentina, 11 de junio.

Allinder, Rose (1994): *The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants*. En **Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children**. Vol. 17, N° 2, pp. 86-95.

Amar, Víctor Manuel (2006): **Nuevas tecnologías y medios de comunicación en la educación**. Cádiz: Servicio Publicaciones UCA.

Anaya, Daniel y López-Martín, Esther (2014): *Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional*. En **Revista de Educación**. N° 365, pp. 96-121. España.

Anaya, Daniel y López-Martín, Esther (2015): *Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria*. En **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 33(2), pp. 435-452.

Anaya, Daniel y Suárez, José Manuel (2006): *La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional*. En **Revista de investigación educativa**. Vol. 24, N° 2, pp. 541-556. Madrid.

Andrade, Fernando (1998): *¿Qué piensan los docentes de los alumnos?* En **Evaluación nacional de rendimiento estudiantil**. Documento de trabajo N° 13. Ministerio de Educación del Perú.

Andrés, Jesús (1980): **Técnicas y práctica de las relaciones humanas**. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Pastoral de Juventud.

Anguera, Ma. Teresa (1985a): *Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa*. En **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 3, N° 6, pp. 127-144. Madrid.

Anguera, Ma. Teresa (1985b): **Metodología de la observación en las ciencias humanas**. Madrid: Cátedra.

Anguera, Ma. Teresa (1987): **Investigación cualitativa**. Madrid: MEC.

ANPE (2013): **Defensor del profesor. Estadísticas 2012-2013**. España: ANPE.

ANPE (2013): **Memoria estatal del defensor del profesor**. España: ANPE.

Ansermet, Francois y Magistretti, Pierre (2006): **A cada cual con su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente**. Buenos Aires: Katz.

Antúñez, Serafín (1994): *La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación*. En **Revista de Educación**. N° 304, pp. 81-111.

Appiah, Kwame (2007): **La ética de la identidad**. Buenos Aires: Katz.

Arana, Juan (1982): **Ciencia y metafísica en el Kant precrítico (1746-1764): una contribución a la historia de las relaciones entre ciencia y filosofía en el siglo XVIII**. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Aranda, Isabel (2013): **Emociones capacitantes: su gestión en el desarrollo de personas: coaching, liderazgo, educación**. Madrid: Rasche.

Aranda, Santiago y otros (2002): *Percepción de las relaciones sociales en la escuela por los futuros profesores de educación secundaria*. En **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**. Vol. 5, Nº 1, pp. 1-7.

Arciero, Giampiero (2004): **Estudios y diálogos sobre identidad personal**. España: Colegio oficial de psicólogos de Las Palmas.

Arco, Isabel de y otros (2015): *Formación inicial de docentes en alternancia análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes*. En **Educación**. Vol. 51, Nº 2, pp. 277-297.

Area, Manuel (2001): **Educación en la era de la información**. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Area, Manuel (2010): *El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos*. En **Revista de Educación**. Nº 352, pp. 77-97. España.

Area, Manuel (2011): *¿Qué opina el profesorado sobre la Escuela 2.0? Resultado de una encuesta*. Ponencia presentada en **III Congreso Escuela 2.0**. Granada.

Arendt, Hannah (1993): **La condición humana**. Barcelona: Paidós.

Argos, Javier y otros (2010): *El proyecto educativo como elemento vertebrador de la práctica pedagógica: reflexiones y propuestas para la acción*. En **Teoría de la Educación**. Vol. 22, Nº 2, pp. 183-205. Salamanca.

Aristóteles (2009): **Acerca del alma**. Miami: El Cid Editor. Publicación original de 360-320 a.C.

Armony, Jorge y Vuilleumier (2013): **The Cambridge Handbook of Human Affective Neuroscience**. USA: Cambridge University Press.

Atkinson, Paul y Hammersley, Martyn (2009): **Etnografía: métodos de investigación**. Barcelona: Paidós Ibérica.

Atria, Fernando (2007): **Mercado y Ciudadanía en la Educación**. Santiago de Chile: Flandes Indiano.

Austin, John (2008): **Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones**. Barcelona: Paidós.

Australian Council of Professions (2004): **About Professions Australia: Definition of a Profession**.

Ausubel, David (1963): **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton.

Ausubel, David y otros (1993): **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas. Publicación original de 1968.

Ávalos, Beatrice (2002): **Profesores para Chile. Historia de un proyecto.** Chile: MINEDUC.

Ávalos, Beatrice (2009): **Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente.** Madrid: OEI.

Ávalos, Beatrice y Haddad, Wadi (1981): **A review of teacher effectiveness research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines and Thailand: synthesis of results.** Ottawa: International Development Research Centre.

Ávalos, Beatrice y otros (2004): **La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas.** Chile: Fondecyt.

Ávalos, Beatrice y otros (2010): *La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional.* En **Estudios Pedagógicos.** Vol. 36, N° 1, pp. 235-263. Valdivia, Chile.

Ávalos, Beatrice y Sotomayor, Carmen (2012): *Cómo ven su identidad los docentes chilenos.* En **Revista Perspectiva Educacional.** Vol. 51, N° 1, pp. 57-86. Valdivia, Chile.

Avineri, Shlomo (1983): **El pensamiento social y político de Carlos Marx.** Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Ayllón, José (1993): **En torno al hombre.** Madrid: Rialp SA. 2ª ed.

Back, Mitja y otros (2010): *Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization.* En **Psychological Science.** Vol. 21(3), pp. 372-374.

Báez, Juan y de Tudela, Pérez (2009): **Investigación cualitativa.** Madrid: Esic. 2ª ed.

Bährer-Kohler, Sabine (2013): **Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working.** New York: Springer.

Bajtín, Mijail (1989): **Teoría y estética de la novela.** Madrid: Taurus. Publicación original de 1975.

Bajtín, Mijail (2003): **Estética de la creación verbal.** México: Siglo XXI. 11ª ed. Publicación original en español de 1982.

Ball, Deborah y Cohen, David (1999): *Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education.* En Darling-Hammond y Sykes (eds.): **Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice.** USA: Jossey Bass.

Bandura, Albert (1977): *Self-efficacy: toward to unifying theory of behavioral change.* En **Psychological Review.** N° 84, pp. 191-215.

Bandura, Albert (ed.) (1997): **Self-Efficacy in changing societies**. UK: Cambridge University Press.

Barberá, Óscar (2010): *De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea*. En González, Isidoro: **El nuevo profesor de secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior**. Barcelona: Graó.

Barbour, Rosaline (2013): **Los grupos de discusión en investigación cualitativa**. Madrid: Morata.

Bardin, Laurence (2002): **Análisis de contenido**. Madrid: Akal. 3ª ed.

Barnes, John (1954): **Class and Committees in a Norwegian Island Parish**. London: Plenum.

Barthes, Roland (1974): **Análisis estructural del relato**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Barthes, Roland (2003): **La aventura semiológica**. Barcelona: Paidós.

Basalla, George (2011): **La evolución de la tecnología**. Barcelona: Crítica.

Baudrillard, Jean (1969): **El sistema de los objetos**. México: Siglo XXI.

Baudrillard, Jean (2005): **Cultura y simulacro**. Barcelona: Kairós. 7ª ed.

Baudrillard, Jean (2009): **La sociedad de consumo**. España: Siglo XXI.

Bauman, Zygmunt (2009): **Ética posmoderna**. Madrid: Siglo XXI.

Bautista, José Manuel (1999): *Educación y desarrollo personal en la era postmoderna*. En **Identidad y cambio en la educación ante el tercer milenio**. Sevilla: Kronos.

Bax, Stephen (2002): *CALL - past, present and future*. En **System**. Vol. 31, pp. 13-28.

Beaud, Michel (2013): **Historia del capitalismo: de 1500 a nuestros días**. Barcelona: Ariel.

Beck, Aaron y otros (1961): *An inventory for measuring depression*. En **Archives of General Psychiatry**. N° 4, pp. 561-571.

Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elisabeth (2003): **La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas**. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

Becker, Howard (1952): *The career of the Chicago public school-teacher*. En **American Journal of Sociology**. N° 57, pp. 470-477.

Beijaard, Douwe y otros (2004): *Reconsidering research on teachers' professional identity*. En **Teaching and Teachers Education**. Vol. 20, pp. 107-128.

Beijaard, Douwe y otros (2009): *Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions*. En **Journal of Workplace Learning**. Vol. 21(4), pp. 276-298.

Beijaard, Douwe y otros (2012): *Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationship between indicators of teachers' professional identity*. En **European Journal of Psychology of Education**. Vol. 27(1), pp. 115-132.

Beijaard, Douwe y otros (2013a): *Professional identity tensions of beginning teachers*. En **Teachers and Teaching: Theory and Practice**. Vol. 19(6), pp. 660-678.

Beijaard, Douwe y otros (2013b): *Teachers' use of a self-assessment procedure: the role of criteria, standards, feedback and reflection*. En **Teachers and Teaching: Theory and Practice**. Vol. 19(2), pp. 115-134.

Beijaard, Douwe y otros (2013c): *Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies*. En **European Journal of Teacher Education**. Vol. 36(3), pp. 240-260.

Beijaard, Douwe y otros (2013d): *The emergence of research on teachers' professional identity: a review of literature from 1988 to 2000*. En Craig, Meijer y Broeckmans (eds.): **From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community**. Bingley: Emerald.

Beijaard, Douwe y otros (2014a): *Teachers' interpersonal role identity*. En **Scandinavian Journal of Educational Research**. Vol. 59(4), pp. 424-442.

Beijaard, Douwe y otros (2014b): *Teachers' learning experiences in relation to their ownership, sense-making and agency*. En **Teachers and Teaching: Theory and Practice**. Vol. 20(3), pp. 314-337.

Beldoch, Michael (1964): *Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication*. En Davitz y otros: **The Communication of Emotional Meaning**. EEUU: McGraw-Hill.

Bell, Daniel (2006a): **Las contradicciones culturales del capitalismo**. Madrid: Alianza.

Bell, Daniel (2006b): **El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de pronóstico social**. Madrid: Alianza. 1ª ed., 6ª reimp. Publicación original de 1973.

Bell, Daniel y otros (2004): **Cyberculture: the key concepts**. London: Routledge.

Bellei, Cristián (2001): *El talón de Aquiles de la reforma: análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile*. En Martinic y Pardo (eds.): **Economía política de las reformas educativas en América Latina**. Santiago: CIDE.

Bellei, Cristián y otros (1997): **Percepción y valoración de los profesores sobre el premio a la excelencia docente**. Santiago de Chile: MINEDUC.

Benavente-Cuesta, María y otros (2013): **Síndrome de desgaste profesional o Burnout**. España: Editorial Académica Española.

Benito, Bernardina (2006): *Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción*. Ponencia presentada en la **XI Conferencia de Sociología de la Educación. Convergencia con Europa y cambio en la universidad**. Santander.

Bennell, Pual y Akyeampong, Kwame (2007): **Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia**. Londres: Department for International Development.

Benner, Patricia (1994): **Interpretive Phenomenology: Embodiment, Caring, and Ethics in Health and Illness**. USA: SAGE.

Berg, Lasse (2001): **Världens ålder: om rasism, människans godhet och livets mening**. Suecia: Prisma.

Berger, Peter y Luckman, Thomas (2011): **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu. 1ª ed., 22ª reimpr. Publicación original de 1967.

Berker, Thomas y otros (eds.) (2006): **Domestication of Media and Technology**. New York: McGraw-Hill.

Berkowitz, Stephen (2006): **An Introduction to Structural Analysis: The Network Approach to Social Research**. Canadá: Elsevier.

Bernal, Antonio (2003a): *El constructo “madurez personal” como competencia y sus posibilismos pedagógicos*. En **Revista Española de Pedagogía**. Año LXI, N° 225, pp. 243-261.

Bernal, Antonio (2003b): *La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias*. En **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**. Vol. 15, pp. 129-160.

Bernal, Antonio (2005): *Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible*. En **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**. Vol. 17, pp. 97-128.

Bernal, Antonio (2009): *Cibermundo y Educación. Bosquejo de un nuevo marco formativo en contextos postmodernos*. En **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**. Vol. 21, N° 1, pp. 71-102.

Bernal, Antonio (2014): *Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*. En **Revista de Educación**. N° 363, pp. 384-411.

Bernal, Antonio (2015): *Elementos para la gestión de la calidad del proceso investigador, Notas para la discusión*. En **Seminario para el Programa de Doctorado en Educación**. Universidad de Sevilla. Sin publicar.

Bernal, Antonio y Velázquez, Manuel (1989): **Técnicas de investigación educativa**. Sevilla: Alfar.

Bernal, A. y Nico, T. (2006): *Nuevo enfoque pedagógico a partir de la plasticidad y de la narratividad*. En **Bordón**. Vol. 58, Nº 2, pp.155-167. Madrid.

Bernstein, Basil (1997): **La estructura del discurso pedagógico**. La Coruña: Fundación Paideia. 3ª ed.

Bernstein, Basil (2003): **Class, Codes, and Control. Volumen III: Towards a Theory of Educational Transmissions**. USA: Routledge. Publicación original de 1975.

Bertalanffy, Ludwig von (1993): **Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones**. Madrid: Alianza. 3ª reimp. Publicación original de 1969.

Bertaux, Daniel (1980): *L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités*. En **Cahiers Internationaux de Sociologie**. Vol. LXIX, pp. 197–225.

Bertaux, Daniel (1993): *De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica*. En Marinas y Santamarina (eds.): **La historia oral: métodos y experiencias**. Madrid: Debate.

Bertaux, Daniel (2005): **Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica**. Barcelona: Bellaterra.

Betti, Emilio (1990): **Teoria generale della interpretazione**. Milano: Dott. A. Giuffrè.

Beuchot, Mauricio (2009): **Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación**. México: UNAM. 4ª ed.

Beuchot, Mauricio (2013): **Interculturalidad y derechos humanos**. México: Siglo XXI. 1ª ed., 2ª reimp.

Biddle, Bruce y otros (2011): **La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar**. Barcelona: Paidós. 1ª ed., 2ª reimp.

Billig, Michael (1976): **Social Psychology and Intergroup Relations**. London: Academic Press.

Birkerts, Sven (1999): **Elegía a Gutenberg: el futuro de la lectura en la era electrónica**. Madrid: Alianza.

Black, Carol (2008): **Working for a healthier tomorrow**. London: Crown.

Blanchet, Alain y Gotman, Anne (1992): **L'enquête et ses méthodes: l'entretien**. Francia: Armand Colin. 2ª ed.

- Blanchette, Jeremy (2006): **The Pygmalion Effect**. USA: Millicent Showers.
- Blasi, Augusto y Glodis, Kimberly (1995): **The development of identity: A critical analysis from the perspective of the self as subject**. *Developmental Review*. New York: Wiley.
- Blázquez, Alberto (2014): **Emociones laborales**. Madrid: LID.
- Blumer, Herbert (1982): **El interaccionismo simbólico: perspectiva y método**. Barcelona: Hora Nova.
- BOE (1970): **Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa**. España: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
- BOE (1990): **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo**. España: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
- BOE (2006): **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. España: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
- BOE (2008): **Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria**. España: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
- BOE (2013): **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa**. España: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
- Bogdan, Robert y Bilken, Sari (2007): **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon. 5ª ed.
- Böhm-Bawerk, Eugen von (1978): **Capital e interés: historia y crítica sobre el interés**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, Antonio (1998): **La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo**. Granada: FORCE.
- Bolívar, Antonio (1999): **Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria**. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, Antonio (2000): *Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad*. En **Revista Española de Pedagogía**. N° 216, pp. 253-274.
- Bolívar, Antonio (2001): **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, Antonio (2002): “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. En **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol. 4, N°. 1, pp. 1-26.

Bolívar, Antonio (2006a): *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. En **Revista de Educación**. N° 339, pp. 119-146. España.

Bolívar, Antonio (2006b): **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. España: Aljibe.

Bolívar, Antonio (2008): “*El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior*”. En **Revista de Docencia Universitaria**. N° 2.

Bolívar, Antonio y otros (2005): “*Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España*”. En **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 13, N° 45, pp. 1-54.

Bolívar, Carlos (2003): *Pensamiento del docente, estrategia instruccional y resultados educacionales en una sociedad en transición*. En **Revista Docencia Universitaria**. Vol. IV, N° 1, pp. 85-104.

Bonals, Joan (2013): **La práctica del trabajo en equipo del profesorado**. Barcelona: Graó.

Booth, Charles y otros (2005): *La memoria social en las organizaciones. Los métodos que las organizaciones usan para recordar el pasado*. En **Revista Empresa y Humanismo**. Vol. 9, N° 2, pp. 95-130.

Borg, Mark y Riding, Richard (1991): *Occupational stress and satisfaction in teaching*. En **British Educational Research Journal**. Vol.17(3), pp. 263-281.

Borgatti, Stephen (2005): *Centrality and network flow*. En **Social Network**. N° 27(1), pp. 55-71.

Borgatti, Stephen y Everett, Martin (1992): *Notion of Position in Social Network Analysis*. En **Sociological Methodology**. Vol. 22, pp. 1-35.

Borgatti, Stephen y otros (2009): *Network Analysis in the Social Sciences*. En **Science**. Vol. 323, N° 5916, pp. 892-895.

Borghesi, Massimo (2005): **El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria**. Madrid: Encuentro.

Borja, Jordi y Castells, Manuel (2004): **Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información**. España: Taurus. 7ª ed.

Borko, Hilda y otros (2002): *Professional development: a key to Kentucky's educational reform effort*. En **Teaching and Teacher Education**. Vol. 18(8), pp. 969-987.

Boud, David y otros (eds.) (2011): **El aprendizaje a partir de la experiencia: interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento**. Madrid: Narcea.

Bourdieu, Pierre (1984): **Homo academicus**. Paris: Éditions de Minuit.

- Bourdieu, Pierre (1991): **Language and symbolic power**. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, Pierre (2003): **El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos**. Madrid: Siglo XXI. 5ª ed.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1985): **La instrucción escolar en la América capitalista**. Madrid: Siglo XXI. Publicación original de 1976.
- Boyatzis, Richard (1982): **The competent manager: a model for effective performance**. USA: John Wiley & Sons.
- Branden, Nathaniel (2011): **El respeto hacia uno mismo: cómo vencer el temor a la desaprobación de los demás, el sentimiento de culpa, la inseguridad**. Barcelona: Paidós.
- Braudel, Fernand (1985): **La dinámica del capitalismo**. Madrid: Alianza.
- Bravo y otros (2005): **Encuesta longitudinal de docentes. Análisis y principales resultados**. Santiago: Departamento de Economía de la Universidad de Chile.
- Bredeson, Paul (2003): **Designs for Learning: A New Architecture for Professional Development in Schools**. USA: Corwin Press.
- Bricheno, Pat y otros (2009): **Teacher wellbeing: a review of the evidence**. UK: Teacher Support Network.
- Bridges, David y Kerry, Trevor (eds.) (1993): **Developing teachers professionally**. London: Routledge.
- Brief, Arthur y Weiss, Howard (2002): *Organizational behavior: Affect in the workplace*. En **Annual Review of Psychology**. Vol. 53, pp. 279-307.
- Brinkmann, Svend (2013): **Qualitative Interviewing. Understanding qualitative research**. USA: Oxford University Press.
- Britzman, Deborah (1991): **Practice makes practice: a critical study of learning to teach**. EEUU: State University New York Press.
- Bronfenbrenner, Urie (1987): **La ecología del desarrollo humano**. España: Paidós.
- Bronfenbrenner, Urie (1979): **The ecology of human development: experiments by nature and design**. USA: Harvard University Press.
- Brooks-Gunn, Jeanne y otros (eds.) (2003): **Early child development in the 21st century: profiles of current research**. USA: Teachers College Press.
- Bruner, Jerome (1972): **El proceso de la educación**. México: UTEHA.
- Bruner, Jerome (1990): **Actos de significado**. España: Alianza.

Bruner, Jerome (1998): **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa.

Bruner, Jerome (2001): **El proceso mental en el aprendizaje**. Madrid: Narcea. Publicación original en inglés de 1956.

Brunner, José Joaquín y Elacqua, Gregory (2005): **Factores que inciden en una educación efectiva**. Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.

Brunns, Bárbara y Luque, Javier (2014): **Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe**. Washington DC: Banco Mundial.

Bryk, Anthony y Schneider, Barbara (2002): **Trust in Schools: A Core Resource for Improvement**. USA: American Sociological Association.

Brylinsky, Jody y Moore, James (1984): *The identification of body build stereotypes in young children*. En **Journal of Research in Personality**. N° 28, pp.170-181.

Buckley, Roger y Caple, Jim (1991): **La formación: teoría y práctica**. Madrid: Díaz de Santos.

Buendía, Leonor y otros (1999): **Modelos de análisis de la investigación educativa**. Sevilla: Alfar.

Bueno, Ma. Reyes y Garrido, Miguel Ángel (2012): **Relaciones interpersonales en educación**. Madrid: Pirámide.

Bullough, Robert (1989): **First-Year teacher: a case study**. New York: Teachers College Press.

Bullough, Robert (1990): *Supervision, mentoring and self-discovery: a case study of a first-year teacher*. En **Journal of Curriculum and Supervision**. Vol. 5, N° 4, pp. 338-360.

Bullough, Robert (2005): *Teacher vulnerability and teachability: A case study of a mentor and two interns*. En **Teacher Education Quarterly**. Vol. 32(2), pp. 23-39.

Burbule, Nicholas (2006): **Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información**. Argentina: Granica.

Burrage, Michael (1990): **Professions in theory and history**. London: SAGE.

Burrage, Michael y otros (1990): **The formation of professions**. London: SAGE.

Burt, Ronald (2012): *Network-related personality and the agency question: multirole evidence from a virtual world*. En **American Journal of Sociology**. N° 118, pp. 543-591.

Busher, Hugh y Saran, Rene (eds.) (1995): **Managing teachers as professionals in schools**. London: Kogan Page.

Byrne, Bárbara (1992): *Investigating causal links to burnout for elementary, intermediate, and secondary teachers*. Ponencia presentada en **Educational Resources Information Center**. San Francisco, USA. 20-24 de abril.

Byrne, Bárbara (1994): *Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers*. En **American Educational Research Journal**. Vol. 31 (3), pp. 645-673.

Cabero, Julio y Loscertales, Felicidad (2000): **¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social**. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Cabero, Julio y otros (2012): **Web 2.0: Innovación e investigación educativa**. Caracas: Universidad Metropolitana.

Cáceres, Pablo (2003): *Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable*. En **Psicoperspectivas**. Vol. II, pp. 53-82. Valparaíso, Chile.

Càis, Jordi y otros (2014): **Investigación cualitativa longitudinal**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Calderhead, James (ed.) (1988): **Teachers' professional learning**. London: The Falmer Press.

Calvete, Esther y Villa, Aurelio (1999): *Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas*. En **Revista de Educación**. N° 319, pp. 291-303. España.

Callejo, Javier (2001): **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación**. Barcelona: Ariel.

Callejo, Javier (coord.) (2009): **Introducción a las técnicas de investigación social**. Madrid: Ramón Areces.

Camacho, Antonio (2000): **La educación permanente en los movimientos sociales. Los procesos de participación ciudadana**. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Camacho, Salvador y Mendías, Ana María (2005): *Aportación a la mejora de la calidad en la formación de maestros*. En **Revista Iberoamericana de Educación**. N° 35/6, pp. 1-17.

Camilleri, Camel y otros (1990): **Strategies identitaires**. Paris Presses Universitaires de France.

Camilloni, Alicia y otros (1997): **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Paidós.

Campos, Joaquín (2001): **Inteligencia emocional: sus capacitaciones más humanas**. Madrid: San Pablo.

Canales, Manuel (coord. y ed.) (2006): **Metodologías de la investigación social**. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Canales, Manuel y Binimelis, Adriana (1994): *El grupo de discusión*. En **Revista de Sociología**. N° 9, pp. 107-119. Santiago de Chile.

Caride, José Antonio (coord.) (2000): **Educación social y políticas culturales**. Santiago de Compostela: Tóculo.

Carrasco, M^a Lourdes (1996): **La reforma educativa está en marcha: ¿y la tuya?** Madrid: La Muralla.

Carter, Kathy (1990): *Teachers' knowledge and learning to teach*. En Houston (ed.): **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Macmillan.

Carter, Kathy (1993): **El lugar de la historia en el estudio y la formación del profesorado de enseñanza**. EEUU: Investigador Educativo.

Casares, Ramón (2003): *La cultura profesional del profesorado (I). Una visión autocrítica*. En **Página Abierta**. N° 139.

Casassus, Juan (2007): **La educación del ser emocional**. Chile: Cuarto Propio. 2^a ed.

Castañeda, Adelina (2009): **Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica**. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Castells, Manuel (2003): **La era de la información. Vol. 2: El poder de la identidad**. España: Alianza Editorial. 2^a ed.

Castells, Manuel (2005): **La era de la información. Vol. 1: La sociedad red**. España: Alianza Editorial. 3^a ed.

Castro, Carlos de (2011): **La construcción narrativa de la identidad y la experiencia del tiempo**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Catalán, Ramiro y Egaña, M^a Loreto (2011): **Valores, sociedad y educación: una mirada desde los actores**. Santiago de Chile: LOM.

Cebrián, Manuel (2005): *Diseño y producción de materiales didácticos por profesores y estudiantes para la innovación educativa*. En Cebrián: **Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes**. Madrid: Pirámide.

CELEAP (2011): **Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. Selección de artículos del II Congreso de Español como lengua extranjera en Asia-Pacífico**. Manila: CELEAP.

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (1984): **Encuesta sobre el profesorado de EGB, Formación Profesional y BUP**. España: CIS.

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2013): **Estudio N° 2978. Barómetro febrero 2013**. España: CIS.

Cerdán, Jesús y Grañeras, Montserrat (1998): **La investigación sobre profesorado (II): 1993-1997**. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Cía, Domingo (2001): *Wittgenstein: La posibilidad del juego narrativo*. En **Revista A Parte Rei**. N° 16, pp. 1-5.

Clandinin, Jean y Connelly, Michael (2000): **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass.

Clark, Aminah y otros (1998): **Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes**. Madrid: Debate. 5ª ed.

Clark, Christopher y Peterson, Penelope (1997): *Procesos de pensamiento de los docentes*. En Wittrock (comp.): **La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos**. Barcelona: Piados. 1ª reimp.

Cleaves, Peter (1985): **Las profesiones y el Estado: el caso de México**. México: Centro de Estudios Sociológicos.

Clifford, James y Marcus, George (eds.) (1991): **Retóricas de la Antropología**. Madrid: Júcar.

Cohen, Louis y otros (2011): **Research methods in education**. New York: Routledge. 7ª ed.

Colás, María y Buendía, Leonor (1998): **Investigación educativa**. Sevilla: Alfar. 3ª ed.

Cole, Ardra y Knowles, Gary (eds.) (2001): **Lives in Context: The Art of Life History Research**. USA: Altamira Press.

Colom, Antoni (coord.) (1998): **Teorías e instituciones contemporáneas de la educación**. Barcelona: Ariel.

Collins, Jock y Plahn, Marianne (1998): *Recognition, accuracy, stereotypic preference, aversion, and subjective judgment of body appearance in adolescents and young adults*. En **Journal of Youth and Adolescence**. Vol. 17(4), pp. 317-334.

Collins, Randal (1989): **La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación**. Madrid: Akal. Publicación original en inglés de 1979.

Collins, Randal (1999): **Macrohistory: essays in sociology of the long run**. USA: Stanford University Press.

Comellas, Mª Jesús (2009): **Familia y escuela: compartir la educación**. Barcelona: Graó.

Comisión Europea (2010): **Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador**. Bruselas: Comisión Europea.

Comisiones Obreras (2001): **Convivencia escolar. Un enfoque práctico**. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.

Comte-Sponville, André (2004): **El capitalismo, ¿es moral?** Barcelona: Paidós.

Concepción, Petra y Padrón, Máximo (2002): *Satisfacción del profesorado y violencia escolar*. En **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol 5(1), pp. 1-6.

Conlon, Tom and Simpson, Mary (2003): *Silicon Valley versus Silicon Glen: the impact of computers upon teaching and learning: a comparative study*. En **British Journal of Educational Technology**. Vol. 34(2), pp. 137-150.

Connors, Robert (1978): *An analysis of teacher thought processes, beliefs, and principles during instructions*. **Tesis doctoral inédita**. Universidad de Alberta, Canadá.

Contreras, José (2001): **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata. 3ª ed.

Copeland, Cynthia (2000): **Oak School Revisited: The Pygmalion Effect and the Divergent Learner**. USA: Columbia College.

Coraggio, José Luis (1991): **Participación popular y vida cotidiana**. Ecuador: Centro de Investigaciones Ciudad.

Cordes, Cynthia y Dougherty, Thomas (1993): *A review and an integration of research on job burnout*. En **Academy of Management Review**. Vol. 18(4), pp. 621-656.

Coriat, Benjamín (2001): **El taller y el cronómetro**. España: Siglo XXI.

Cornejo, Marcela (2006): *El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas*. En **Revista Psykhe**. Vol. 15, Nº 1, pp. 95-106.

Cornejo, Marcela (2008): *La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico*. En **Revista Psykhe**. Vol. 17, Nº 1, pp. 29-39.

Cornejo, Rodrigo y Quiñónez, Marcela (2007): *Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual*. En **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 5, Nº 5e, pp. 75-80.

Côte, James y Levine, Charles (2002): **Identity formation, agency and culture**. EEUU: LEA.

Cox, Cristian (2003): **Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar en Chile**. Santiago de Chile: Universitaria.

Cox, Stephen y Heames, Ruth (2000): **Cómo enfrentar el malestar docente**. Barcelona: Octaedro.

Cozolino, Louis (2013): **The social neuroscience of education: optimizing attachment and learning in the classroom**. USA: W. W. Norton & Company.

Cranny, Carl y otros (eds.) (1992): **Job satisfaction: how people Feel about their jobs and how it affects their performance**. New York: Lexington.

Cristia, Julian y otros (2012): **Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program**. New York: Inter-American Development Bank.

Cuban, Larry (2001): **Oversold and Underused. Computers in the Classroom**. USA: Harvard University Press.

Cubeddu, Raimondo (1997): **La filosofía de la escuela austríaca**. Madrid: Unión Editorial.

Cubukcu, Feryal (2008): *A study on the correlation between self efficacy and foreign language learning anxiety*. En **Journal of Theory and Practice in Education**. Vol. 4(1), pp. 148-158.

Chamberlain, John (1993): **Las raíces del capitalismo**. Madrid: Unión Editorial.

Chárriez, Mayra (2012): *Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa*. En **Revista Griot**. Vol. 5, Nº 1, pp. 50-67.

Chavarría, M^a Ángeles (2013): **Hablar en público y en privado**. Madrid: ESIC.

Cheek, James y otros (2003): *Using music therapy techniques to treat teacher burnout*. En **Journal of Mental Health Counseling**. Vol. 25 (3), pp. 204-217.

Chehaybar y Kuri, Edith (2006): *La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente*. En **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Vol. XXXVI, Nº 3-4, pp. 219-259. México.

Chen, Weiqi (2007): *The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm*. En **Chinese Education and Society**. Vol. 40(5), pp. 17-31.

Cherniss, Cary (1980): **Professional burnout in human service organizations**. EEUU: Praeger.

Cherniss, Cary (1980): **Staff burnout: job stress in the human services**. EEUU: SAGE.

Cherniss, Cary (1995): **Beyond burnout: helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment**. EEUU: Psychology Press.

Chester, Mitchell (1991): **Changes in attitude toward teaching and self-efficacy beliefs within first-year teachers in urban schools**. USA: Harvard Graduate School of Education.

Chiang, M^a Margarita y otros (2014): *Satisfacción laboral y estilos de liderazgo en instituciones públicas y privadas de educación en Chile*. En **Cuadernos de administración**. Vol. 30, N° 52, pp. 65-74. Colombia.

Chingos, Matthew (2013): *Tamaño de la clase y resultados de los estudiantes: investigación e implicaciones políticas*. Ponencia presentada en el **Instituto Nacional de Evaluación Educativa**. España, 9 de diciembre.

Churchland, Patricia (2012): **El cerebro moral: Lo que la neurociencia nos cuenta sobre la moralidad**. Madrid: Paidós.

Dalal, Reeshad (2005): *A meta-analysis of the relationship between organizational citizenship behavior and counter-productive work behavior*. En **Journal of Applied Psychology**. N° 90, pp. 1241-1255.

Dalal, Reeshad y Credé, Marcus (2013): *Job satisfaction and other job attitudes*. En Geisinger (ed.): **APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology**. Washington, DC: American Psychological Association.

Damasio, Antonio (2006): **El error de Descartes**. Barcelona: Crítica.

Danielewicz, Jane (2001): **Teaching selves: identity, pedagogy, and teacher education**. USA: State University of New York Press.

Darby, Alexa (2008): *Las emociones de los docentes en la reconstrucción de su autocomprensión profesional*. En **Revista de la enseñanza y la formación del profesorado**. Vol. 24, N° 5, pp. 1160-1172.

Darling-Hammond, Linda (2006): **Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs**. USA: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, Linda (ed.) (2005): **Professional development schools: schools for developing a profession**. USA: Teachers College Press.

Darling-Hammond, Linda y Bransford, John (eds.) (2007): **Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do**. USA: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, Linda y Sykes, Gary (eds.) (1999): **Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice**. USA: Jossey Bass.

Davidson, Richard (2012): **El perfil emocional de tu cerebro: claves para modificar nuestras actitudes y reacciones**. Barcelona: Destino.

Day, Christopher (1999): **Developing teachers. The challenges of lifelong learning**. UK: Falmer Press.

Day, Christopher (2002): *School reform and transitions in teacher professionalism and identity*. En **International Journal of Educational Research**. Vol. 37, N° 8, pp. 677-692. UK.

Day, Christopher (2005): **Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. Madrid: Narcea.

Day, Christopher (2006): **Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Madrid: Narcea.

Day, Christopher y Gu, Qing (2012): **Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos**. Madrid: Narcea.

Day, Christopher y Leitch, Rob (2001): *Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion*. En **Teaching and Teacher Education**. Vol. 17(4), pp. 403-415.

Day, Christopher y otros (2006): **Variations in teachers' lives, work and the impact on pupils**. Netherlands: ISATT.

Day, Christopher y otros (2007): **Teacher matter: connecting lives, work and effectiveness**. UK: Open University Press.

Day, Christopher y Sachs, Judith (eds.) (2004): **International handbook on the continuing professional development of teachers**. UK: Open University Press.

De Fleur, Melvin y Ball-Rokeach, Sandra (1993): **Teoría de la comunicación de masas**. Barcelona: Paidós.

Debord, Guy (2012): **La sociedad del espectáculo**. Valencia: Pre-textos. 2ª ed. rev., 7ª reimp.

Deiro, Judy (1995): *A study of student and teacher bonding*. En **People and Education**. Vol. 3 (1), pp. 40-67.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1985): **El Anti-Edipo: capitalismo y esquizofrenia**. Madrid: Paidós.

Delgado, Patricia (2010): *Educación, democracia y ciudadanía en el siglo XXI desde el proyecto político educativo de Paulo Freire*. En **Revista Fuentes**. Vol. 10, pp. 140-153.

Delgado, Patricia (2013): *La formación de los docentes para la sociedad del conocimiento*. En **Diálogo: Familia Colegio**. N° 299, pp. 39-47.

Delval, Juan (2006): **Hacia una escuela ciudadana**. Madrid: Morata.

Della Porta, Donatella y Keating, Michael (eds.) (2013): **Enfoques y metodologías de las ciencias sociales**. Madrid: Akal.

Dellinger, Amy y otros (2008): *Measuring Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Development and Use of the TEBS-Self*. En **Teaching and Teacher Evaluation: An International Journal of Research and Studies**. Vol. 24 (3), pp. 751-766.

Demazière, Didier y Dubar, Claude (2004): **Analyser les entretiens biographiques**. Montreal: Laval University Press.

Dennet, Daniel (2004): **La evolución de la libertad**. Barcelona: Paidós.

Denzin, Norman (1989): **Interpretive biography**. California: SAGE.

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2013): **Manual de investigación cualitativa: las estrategias de investigación cualitativa. Vol. 3**. Barcelona: Gedisa.

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (coords.) (2012a): **Manual de investigación cualitativa: el campo de la investigación cualitativa. Vol. 1**. Barcelona: Gedisa.

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (coords.) (2012b): **Collecting and interpreting qualitative materials**. USA: SAGE.

Derrida, Jacques (1988): **Márgenes de la filosofía**. Madrid: Cátedra.

Derrida, Jacques (1989): **La escritura y la diferencia**. Barcelona: Anthropos.

Derrida, Jacques (2010): **La desconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora**. Barcelona: Paidós.

Dervin, Brenda (1989): **Rethinking communication**. California: SAGE.

Dewey, John (2010): **Experiencia y educación**. Madrid: Biblioteca Nueva. Publicación original de 1938.

Díaz, Arceo y Rigo, Antonio (2000): **Formación docente y educación basada en competencias**. México: Cesuunam.

Díaz, Claudio y otros (2010): *Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico*. En **Polis, Revista Latinoamericana**. N° 25, pp. 1-12.

Díaz, Frida y Hernández, Gerardo (2010): **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**. México: McGraw Hill. 3ª ed.

Díaz, Raúl (2011): **Trabajo docente y diferencia cultural: lecturas antropológicas para una identidad desafiada**. Argentina: Miño y Dávila. 2ª ed.

Dilthey, Wilhelm (1986): **Introducción a las ciencias del espíritu: ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia**. Madrid: Revista de Occidente. Publicación original de 1883.

Dilthey, Wilhelm (2000): **Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica**. Madrid: Istmo. Publicación original de 1890.

Dinham, Steve y Scott, Catherine (1996): *Teacher satisfaction, motivation and health: phase one of the teacher*. Ponencia presentada en **Annual Meeting of the American Educational Research**. Nueva York. 8-12 de abril.

Dinham, Steve y Scott, Catherine (2000): *Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction*. En **Journal of Educational Administration**. Vol. 38, Nº 4, pp. 379-396.

Dirube, José Luis (2004): **Un modelo de gestión por competencias: lecciones aprendidas**. Barcelona: Gestión 2000.

Dodge, Martin y Kitchin, Rob (2001): **Atlas of cyberspace**. Harlow, England: Addison-Wesley.

Doidge, Norman (2008): **El cerebro se cambia a sí mismo**. Madrid: Aguilar.

Dolton, Peter y Marcenaro-Gutiérrez, Óscar (coords.) (2013): **Global teacher status index**. London: Varkey GEMS Foundation.

Drent, Marjolein y Meelissen, Martina (2007): *Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?* En **Computers & Education**. Nº 51, pp. 187-199.

Drucker, Peter (2008): **The age of continuity: guidelines to our changing society**. EEUU: Transaction Publishers. Publicación original de 1969.

Drucker, Peter (2009): **Mi vida y mi tiempo**. Barcelona: Deusto. Publicación original de 1978.

Dubar, Claude (2002): **Las crisis de las identidades: la interpretación de una mutación**. Barcelona: Bellaterra.

Dunnette, Marvin (ed.) (1976): **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**. USA: Rand McNally.

Durán, M^a Auxiliadora y otros (2005): *Engagement y Burnout en el ámbito docente. Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesoras*. En **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**. Vol. 21, Nº 1-2, pp. 145-158. Madrid.

Durkheim, Emile (1973): **La educación moral**. Buenos Aires: Schapire.

Durkheim, Emile (1975): **Educación y sociología**. Barcelona: Península.

Durkheim, Emile (1976): **Educación como socialización**. Salamanca: Sígueme.

Duvall, Scott, y Hays, Daniel (2008): **Hermenéutica. Entendiendo la Palabra de Dios**. Barcelona: Clie.

Eckstein, Harry (1975): *Case Study and Theory in Political Science*. En Greenstein y Polsby (eds.): **Handbook of Political Science. Vol. 7**. California: Addison Wesley.

Echevarría, Javier (1987): **Análisis de la identidad**. Barcelona: Juan Granica.

Echeverría, Rafael (2007): **Ontología del lenguaje**. Buenos Aires: Juan Granica.

Egido, Inmaculada y otros (2014): *Factores determinantes de la auto-eficacia docente en los países de la Unión Europea. Un análisis a partir de los resultados TALIS 2013*. En MEC: **TALIS 2013. Informe español. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario**. España: MEC.

Ehrenberg, Ronald y otros (2001): *Class size and student achievement*. En **American Psychological Society**. Vol. 2, N° 1, pp. 1-30.

Elige Educar y Adimark (2011): **Índice Elige Educar. Evaluación de Carrera Docente**. Hile: Adimark.

Elmore, Richard (2000): **Building a new structure for school leadership**. Washington DC: Albert Shanker Institute.

El-Sahili, Luis (2014): **Psicología de Facebook: vislumbrando los fenómenos psíquicos: complejidad y alcance de la red social más grande del mundo**. México: Universidad de Guanajuato.

Ellen, Ingrid y Turner, Margery (1997): *Does Neighborhood Matter? Assessing Recent Evidence*. En **Housing Policy Debate**. Vol. 8, N° 4, pp. 833-866.

Elliot, Carl (2003): **Better than well: American Medicine Meets the American Dream**. London: W.W. Norton.

Ellis, Albert (2006): **Reason and Emotion in Psychotherapy**. Bilbao: Desclée de Brouwer. 7ª ed.

Ellul, Jacques y Wilkinson, John (1964): **The technological society**. EEUU: Vintage Books.

Epstein, Arnold (2009): **Ethos and identity**. New Jersey: Transaction Publishers. 2ª ed.

Eraut, Michael (2003): **Developing professional knowledge and competence**. London: Routledge. Publicación original de 1994.

Erikson, Erik (1992): **Identidad, juventud y crisis**. Madrid: Taurus. 3ª reimp. Publicación original de 1968.

Erlandson, David y otros (1993): **Doing naturalistic inquiry: A guide to methods**. California: SAGE.

Escalante, Eduardo y Páramo, M^a de los Ángeles (comps.) (2011): **Aproximación al análisis de datos cualitativos**. Mendoza, Argentina: Universidad del Aconcagua.

Esteve, José Manuel (1995): **Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores**. Barcelona: Antrophos.

Esteve, José Manuel (1997): **La formación inicial de los profesores de secundaria: una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica**. Barcelona: Ariel.

Esteve, José Manuel (2006): *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial*. En **Revista de Educación**. N° 340, pp. 19-40. España.

Esteve, José Manuel (2007): *Identidad y desafíos de la condición docente*. En Tenti (comp.): **El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI.

Esteve, José Manuel (2010): **La tercera revolución educativa**. Barcelona: Paidós. 1^a ed., 4^a reimp.

Esteve, José Manuel (2011): **El malestar docente**. España: Paidós. 3^a ed. 6^a impr.

Esteve, José Manuel (ed.) (1984): **Profesores en conflicto: repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes**. Madrid: Narcea.

Estramiana, Luis (ed.) (2003): **Fundamentos sociales del comportamiento humano**. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Eteokleous, Nikleia (2008): *Evaluating computer technology integration in a centralized school system*. En **Computers & Education**. Vol. 51(2), pp. 669-686.

Etkin, Jorge y Schvarstein, Leonardo (1989): **Identidad de las organizaciones: invarianza y cambio**. Barcelona: Paidós.

Etxeberria, Xabier (1997): **Ética de la diferencia**. Bilbao: Universidad de Deusto.

Etzioni, Amitai (1969): **The semi-professions and their organization**. Inglaterra: Bookbarn.

Eurydice (2003): **La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe I: formación inicial y transición a la vida laboral**. Brussels: Centro de publicaciones.

Eurydice (2004): **La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe II: oferta y demanda en la educación secundaria inferior general**. Brussels: Centro de publicaciones.

Eurydice (2004): **La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salario**. Brussels: Centro de publicaciones.

Eurydice (2005): **La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe IV: el atractivo de la profesión docente en el siglo XXI.** Brussels: Centro de publicaciones.

Eurydice (2006): **La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe anexo: reformas de la profesión docente: análisis histórico (1997-2002).** Brussels: Centro de publicaciones.

Eurydice (2009): **Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa.** España: MEC.

Eurydice (2012): **Key data on education in Europe.** Bruselas: Eurydice.

Evans, Linda (1998): **Teacher morale, job satisfaction and motivation.** London: SAGE.

Extremera, Natalio y otros (2003): *Inteligencia emocional y burnout en profesores.* En **Encuentros en Psicología Social.** Nº 1, pp. 260-265.

Fabelo, José (2004): **Los valores y sus desafíos actuales.** Cuba: Libros en red.

Fàbregues, Sergi y Paré, Marie-Hélène (2008): **El grupo de discusión y la observación participante en psicología.** Barcelona: UOC.

Fabres, Jorge (2005): *El miedo en la interacción profesor-alumno.* En **Revista Iberoamericana de Educación.** Vol. 37, Nº. 1, pp. 1-15.

Faerman, Juan (2010): **Faceboom: Facebook, el nuevo fenómeno de masas.** Barcelona: Alienta.

Fairlie, Robert y Robinson, Jonathan (2013): *Experimental evidence on the effects of home computers on academic achievement among schoolchildren.* En **American Economic Journal: Applied Economics.** Vol. 5, Nº 3, pp. 211-240.

Feiman-Nemser, Sharon (1990): *Teacher preparation: structural and conceptual alternative.* En Houston (ed.): **Handbook of research on teacher education.** New York: MacMillan.

Feiman-Nemser, Sharon (2001): *From preparation to practice. Designing a continuum to strengthen and sustain teaching.* En **Teacher College Record.** Vol. 103(6), pp. 1013-1055.

Felber, Christian (2011): **La economía del bien común: un modelo económico que supera la dicotomía entre capitalismo y comunismo para maximizar el bienestar de nuestra sociedad.** Barcelona: Deusto.

Ferna, Angel y Torrevejano, Mercedes (ed.) (2003): **Identidad, individuo e historia.** España: Colección Filosofías.

Fernández de Castro, Ignacio (1983): *Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo*. En Varela (ed.): **Perspectivas actuales en sociología de la educación**. Madrid: Cantoblanco.

Fernández G., Antonio (2011): **Historia universal. Edad contemporánea**. Barcelona: Vicens-Vives. 2ª ed. rev., 4ª reimp.

Fernández V., Antonio (coord.) (2010): **Nomadismos contemporáneos: formas tecnoculturales de la globalización**. Murcia: Universidad de Murcia.

Fernández, Ana María y otros (2012): **Filología y tecnología: introducción a la escritura, la informática, la información**. Madrid: Complutense.

Fernández, Francisco (coord.) (2007): **Sociología de la educación**. Madrid: Pearson.

Fernández, Lidia (1994): **Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas**. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, Manuel (1995): *Ciclos en la vida profesional de los profesores*. En **Revista de Educación**. Nº 306, pp. 153-203. España.

Fernández, Manuel (2006): **Desarrollo profesional docente**. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Fernández, Manuel y Moral, Cristina (coords.) (1998): **Formación y desarrollo de los profesores de educación secundaria en el marco curricular de la reforma: los retos profesionales de una nueva etapa**. Granada: FORCE.

Fernández, Mariano (1990): **La escuela a examen**. Madrid: Eudema.

Fernández, Mariano y Gutiérrez, Marta (coords.) (2005): **Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario**. España: Akal.

Fernández, Mariano y Terrén, Eduardo (coords.) (2008): **Repensando la organización escolar**. España: Akal.

Fernández, María José y otros (2015): *Práctica docente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en España según TALIS 2013*. En **Revista Española de Pedagogía**. Vol. 73, Nº 261, pp. 225-244.

Fernández, Samuel y otros (2014): *Pensamiento reflexivo e investigador en educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado*. En MEC: **TALIS 2013. Informe español. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario**. España: MEC.

Ferraris, Mauricio (2005): **Historia de la hermenéutica**. México: Siglo XXI. 2ª ed.

Ferrarotti, Franco (1991): **La historia y lo cotidiano**. Barcelona: Península.

Finn, Jeremy y Achilles, Charles (1999): *Tennessee's class size study: findings, implications and misconceptions*. En **Educational Evaluation and Policy Analysis**. Vol. 21, pp. 97–110.

Fischman, Gustavo (2005): *Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género*. En **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol. 7(2), pp. 1-28.

Fletcher, Stephen y otros (2008): *An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California*. En **Teachers College Record**. Vol. 110, pp. 2271–2289.

Flick, Uwe (2012): **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata. 3ª ed.

Flick, Uwe (2015): **Diseño de investigación cualitativa**. Madrid: Morata.

Fokkens-Bruinsma, Marjon y Canrinus, Esther (2014): *Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: evidence from different contexts*. En **International Journal of Educational Research**. Vol. 65, pp. 65–74.

Fontana, Andrea y Prokos, Anastasia (2007): **The interview: from formal to postmodern**. California: Left Coast Press

Forner, Ángel y Latorre, Antonio (1996): **Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica**. Barcelona: EUB.

Foucault, Michel (1995): **Tecnologías del yo**. Barcelona: Paidós Ibérica.

Foucault, Michel (2005): **La hermenéutica del sujeto**. Madrid: Akal.

Foucault, Michel (2012): **Vigilar y castigar**. Madrid: Biblioteca Nueva. Publicación original de 1975.

Freeman, Linton (2004): **The development of social network analysis**. EEUU: Empirical Press.

Freidson, Eliot (1978): **La profesión médica: un estudio de sociología del conocimiento aplicado**. Madrid: Península.

Freidson, Eliot (2004): **Professionalism reborn: theory, prophecy and policy**. USA: John Wiley & Sons. Publicación original de 1994.

Freidson, Eliot (2007): **Professionalism: the third logic**. USA: Polity Press. Publicación original de 2001.

Freire, Paulo (2002): **La educación como práctica de la libertad**. España: Siglo XXI. Publicación original de 1969.

Freire, Paulo (2005): **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI. 55ª ed. Publicación original de 1970.

Freud, Sigmund (2011): **La interpretación de los sueños**. Madrid: Alianza. Publicación original de 1899.

Friedman, Isaac (1995): *Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout*. En **The Journal of Educational Research**. Vol. 88, Nº 5, pp. 281-289.

Friedman, Milton (1966): **Capitalismo y libertad**. Madrid: Rialp. Publicación original de 1962.

Friedman, Pierre y Naville, Pierre (1985): **Tratado de sociología del trabajo**. México: Fondo de Cultura Económica. 3ª reimp.

Fritz, Janet y otros (1995): *Fostering teacher efficacy through staff development and classroom activities*. En **The Journal of Educational Research**. Nº 88, pp. 200-208.

From, Erich (2008): **El miedo a la libertad**. Barcelona: Paidós.

Fuller, Bruce y Clarke, Prema (1994): *Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy*. En **Review of Educational Research**. Vol. 64, Nº 1, pp. 119-157.

Gabilondo, Ángel (1988): **Dilthey: vida, expresión e historia**. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Gabilondo, Ángel (2001): **La vuelta del otro: diferencia, identidad, alteridad**. Madrid: Trotta.

Gadamer, Hans-Georg (2012): **Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Salamanca: Sígueme. Publicación original de 1960.

Gago, Francisco (2006): **La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria: un estudio sobre el liderazgo educacional**. España: MEC.

Gajjala, Radhika (ed.) (2012): **Cyberculture and the subaltern: weavings of the virtual and real**. USA: Lexington Books.

Galen, Ted (1997): **Delusions of grandeur: The United Nations and global intervention**. EEUU: Cato Institute.

Gallardo, Pedro y Gallardo, José (2010): **La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo**. Sevilla: Wanceulen.

Gallego, Mª Jesús (2000): **Tecnología educativa. Análisis y prácticas sobre medios de comunicación y nuevas tecnologías**. Granada: FORCE.

Gallego, Mª Jesús (2001): *El profesorado y la integración curricular de las nuevas tecnologías*. En Area: **Educación en la era de la información**. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Gallego, María Jesús (2005): *Profesorado, innovación y TIC en el currículo*. En Cebrián: **Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes**. Madrid: Pirámide.

Gallego, María Jesús (2011): *Los docentes ante las tecnologías de la información y comunicación en la educación: Innovación y formación*. En **Revista de Educación**. N° 2, pp. 39-54. Universidad Mar del Plata, Argentina.

Gan, Federico y Triginé, Jaume (2012): **Inteligencia emocional**. Madrid: Díaz de Santos.

Garay, Jesús de (2009): **Diferencia y libertad**. Madrid: Plaza y Valdés.

Garbanzo, Guiselle (2011): *Condiciones dignas de la labor docente del siglo XXI, un derecho inalienable, no una opción*. En **Revista Electrónica Educare**. Vol. 15, N° 2, pp. 87-109. Costa Rica.

García Carrasco, Joaquín y Bernal, Antonio (2008): *Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente*. En **Revista Española de Pedagogía**. Año LXVI, N° 241, pp. 405-423.

García Ferrando, Manuel y otros (comps.) (2010): **El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza. 3ª. ed. rev., 5ª reimp. Publicación original de 1987.

García Garrido, José Luis (1986): **Problemas mundiales de la educación**. Madrid: Dykinson. 2ª ed.

García, Jordi y otros (2006): **La dimensión cooperativa: economía solidaria y transformación social**. Barcelona: Icaria.

García, Susana y Martínez, Cristina (2001): *Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente*. En **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**. N° 40, pp. 97-110.

García-Bacete, Francisco (2003): *Las relaciones escuela-familia: un reto educativo*. En **Infancia y aprendizaje**. Vol. 26 (4), pp. 425-437.

García-Calleja, Manuel (1981): **Enfermedades del profesorado: análisis y prevención**. Madrid: Cuadernos de Pedagogía.

García-Calleja, Manuel (1996): *Bajas por enfermedad. Una investigación crítica*. En **Cuadernos de Pedagogía**. N° 251, 80-83.

Gardner, Howard (2005): **Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica**. Barcelona: Paidós.

Garfinkel, Harold (2006): **Estudios en etnometodología**. Barcelona: Anthropos.

Gaulejac, Vincent de (1999): **La névrose de classe: trajectoire sociale et conflits d'identité**. Paris: Hommes et Groupes. 3ª ed.

Gavora, Peter (2010): *Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations*. En **The New Educational Review**. Vol. 21(2), pp. 17-30.

Gay, Aquiles (2005): *La ciencia, la técnica y la tecnología*. En Revista **Tecno-Red Educativa**. España.

Geertz, Clifford (1994): **Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas**. Barcelona: Paidós.

Geertz, Clifford (1999): **Los usos de la diversidad**. Barcelona: Paidós.

Geertz, Clifford (2003): **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa. 12ª reimp. Publicación original de 1988.

Geisinger, Kurt (ed.) (2013): **APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology**. Washington, DC: American Psychological Association.

Gellerman, Saul (1960): **People, problems and profits**. USA: McGraw Hill.

Gentil, Manuel (2008): **La importancia de la familia en la educación**. Madrid: Procompal.

George, Alexander y Bennett, Andrew (2005): **Case studies and theory development in the social sciences**. USA: Harvard University.

Gergen, Kenneth (1996): **Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social**. Barcelona: Paidós.

Gergen, Kenneth (2003): **El yo saturado**. Barcelona: Paidós.

Gergen, Kenneth (2006): **Construir la realidad: el futuro de la psicoterapia**. Barcelona: Paidós.

Gernet, Isabelle y Rebeyrat, Jean-Francois (2005): *Subjetividad y trabajo*. En **Revista Subjetividad y Cultura**. Nº 23. México.

Gersemann, Olaf (2005): **Cowboy capitalism: european myths, american reality**. EEUU: Cato Institute.

Gervilla, Ángeles (2014): **Didáctica y formación del profesorado: ¿hacia un nuevo paradigma?** Madrid: Dykinson. 2ª ed.

Gervilla, Ángeles y Quero, José Mª (2006): **Creatividad e inteligencia emocional: dimensiones básicas del mundo empresarial**. Madrid: Dykinson.

Gervilla, Enrique (coord.) (2003): **Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras**. Madrid: Narcea.

Ghiso Alfredo (1993): *Diálogo de saberes en procesos de educación popular*. En **Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua**. N° 7.

Giadrosic, Georgina (2002): *Impacto de la calidad de vida en la disposición del profesor para realizar su trabajo profesional*. En **Revista Docencia**. N° 18, pp. 74-83. Chile.

Gibbs, Graham (2012): **El análisis de datos en investigación cualitativa**. Madrid: Morata.

Giddens, Anthony (1998a): **Modernidad e identidad del yo**. Barcelona: Península. 2ª ed.

Giddens, Anthony (1998b): **El capitalismo y la moderna teoría social**. Barcelona: Idea Books.

Giddens, Anthony (2001): **Más allá de la izquierda y la derecha: el futuro de las políticas radicales**. Madrid: Cátedra. 3ª ed.

Giddens, Anthony (2003): **La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración**. Buenos Aires: Amorrortu.

Giddens, Anthony y otros (1990): **La teoría social, hoy**. Madrid: Alianza.

Giddens, Anthony y otros (1996): **Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo**. Barcelona: Anthropos.

Giddens, Anthony y Sutton, Philip (2104): **Sociología**. Madrid: Alianza.

Gil, Adriana (coord.) (2005): **Tecnologías sociales de la comunicación**. Barcelona: UOC.

Gil, Fernando (1996): **Sociología del profesorado**. Madrid: Ariel.

Gil, Fernando (2011): **Profesores indignados: manifiesto de desobediencia académica**. Madrid: Maia.

Gil, Inés (2007): *Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural*. En **EMIGRA Working Papers**. N° 87, pp. 1-20. España.

Gil, Javier (1994): **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: PPU.

Gilfillan, Seabury (1970): **The sociology of invention**. EEUU: MIT Press. Publicación original de 1935.

Gil-Monte, Pedro y Peiro, José María (1997): **Desgaste psíquico en el trabajo. El síndrome de quemarse**. Madrid: Síntesis.

Gil-Monte, Pedro y Peiro, José María (2000): *Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo*. En **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**. Vol. 16(2), pp. 135-149.

Gimeno, José (2000): *El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes*. En **Revista Educación y Pedagogía**. Vol. 12, N° 28, pp. 9-24.

Gimeno, José (2001): **Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía**. Madrid: Morata.

Gimeno, José (2013): **En busca del sentido de la educación**. Madrid: Morata.

Glaser, Barney y Strauss, Anselm (2012): **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. USA: Transaction Publishers. 7ª ed. Publicación original de 1967.

Glazerman, Steven y otros (2010): **Impacts of comprehensive teacher induction: final results from a randomized controlled study**. Washington DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Godoy, Pere y otros (2007): *Factores de riesgo psicosocial en profesores de educación secundaria*. En **Archivos de prevención de riesgos laborales**. Vol. 10, N° 4, pp. 174-180.

Goetz, Judith y LeCompte, Margaret (1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.

Goffman, Erving (1981): **Forms of talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Goffman, Erving (2012): **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Buenos Aires: Amorrortu. 2ª ed., 1ª reimp. Publicación original de 1959.

Goktas, Yuksel y otros (2009): *Investigation of K-12 teachers' ICT competencies and the contributing factors in acquiring these competencies*. En **The New Educational Review**. Vol. 17 (1), pp. 276-294.

Goldstein, Gary y Benassi, Victor (1994): *The relation between teacher self-disclosure and student classroom participation*. En **Teaching of Psychology**. Vol. 21(4), pp. 212-217.

Goleman, Daniel (2009): **La inteligencia emocional en la empresa**. Argentina: El Cid Editor.

Goleman, Daniel (2009b): **La práctica de la inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós. 22ª ed.

Goleman, Daniel (2011): **Inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós. 80ª ed.

Goleman, Daniel (2013): **Liderazgo: el poder de la inteligencia emocional**. Barcelona: Ediciones B.

Goleman, Daniel (2014): **Focus: desarrollar la atención para alcanzar la excelencia**. Barcelona: Kairós. 5ª ed. rev.

Golembiewski, Robert y otros (1983): *Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis*. En **Journal of Applied Behavioral Science**. Vol. 19(4), pp. 461-481.

Gómez Cruz, Edgar (2012): **De la cultura Kodak a la imagen en red: una etnografía sobre fotografía digital**. Barcelona: UOC Press.

Gómez García, Pedro (coord.) (2000): **Las ilusiones de la identidad**. España: Cátedra.

Gómez Hurtado, Inmaculada y García Prieto, Francisco (coord.) (2014): **Manual de Didáctica: Enseñar a aprender**. España: Pirámide.

Gómez Serrano, Pedro (ed.) (2011): **Economía política de la crisis**. Madrid: Complutense.

Gómez, Carlos y otros (2007): **Convivencia en los centros educativos**. Zaragoza: ADCARA.

Gómez, María José (coord.) (2010): **El liderazgo educativo en los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar**. Madrid: MEC.

Gómez-Chacón, Inés (ed.) (2003): **Identidad Europea. Individuo, Grupo, Sociedad**. Bilbao: Universidad de Deusto.

González de la Garza, Luis (2008): **Sociedad de la información en Europa**. Madrid: Reus.

González, Aurora (2011): *La perspectiva del usuario y del sistema en la investigación sobre el comportamiento informacional*. En **Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**. Vol. 12, Nº 1, pp. 28-46.

González, Isidoro (coord.) (2010): **El nuevo profesor de secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior**. Barcelona: Graó.

González, Javier y Lobato, María (1988): *El malestar de los enseñantes: problemas de salud en el País Vasco*. En Villa (coord.): **Perspectivas y problemas de la función docente**. España: Narcea.

González, José Ángel y otros (1995): **Guía para conocer el sistema educativo**. Madrid: Escuela Española.

González, Mercedes (1994): **Aprender a enseñar: mitos y realidades**. La Coruña: Universidade da Coruña.

González, Pedro y González-Anleo, Juan (1993): **El profesorado en la España actual: informe sociológico sobre el profesorado no universitario**. Madrid: Fundación Santa María.

González, Teresa y Cano, Alejandra (2010): *Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II)*. En **Nure Investigación**. N° 45, pp. 1-10.

González, Viviana (2004): *El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional*. En **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 19(3), pp. 39-48. Cuba.

Good, Thomas (1987): *Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions*. En **Journal of Teacher Education**. Vol. 38(4), pp. 32-47.

Goodson, Ivor (1991): *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum*. En **Revista de Educación**. N° 295, pp. 7-37. España.

Goodson, Ivor (2003a): *Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes*. En **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 8, N° 19, pp. 733-758.

Goodson, Ivor (2003b): **Professional knowledge, professional lives: studies of education and teaching**. Buckingham: Open University Press.

Goodson, Ivor (ed.) (1992): **Studying teachers lives**. London: Routledge.

Goodson, Ivor (ed.) (2002): **The Making of The curriculum: collected essays**. London: Routledge. 2ª ed.

Goodson, Ivor (ed.) (2004): **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro.

Goodson, Ivor y Hernández, Fernando (eds.) (2005): **Social geographies of educational change**. USA: Kluwer Academic Publishers.

Goodson, Ivor y Lindblad, Sverker (2011): **Professional knowledge and educational restructuring in Europe**. Rotterdam: Sense Publishers.

Goodson, Ivor y Sikes, Patricia (2001): **Life history research in educational settings. Learning from lives**. Buckingham: Open University Press.

Goodson, Ivor y Ball, Stephen (eds.) (1985): **Teachers' live and careers**. London: Falmer Press.

Goodson, Ivor y Walker, Rob (1991): **Biography, identity and schooling, episodes in educational research**. London: Falmer Press.

Goody, Jack (2005): **Capitalismo y modernidad: el gran debate**. Barcelona: Crítica.

Goozen, Tephane van y otros (eds.) (2009): **Emotions. Essays on emotion theory**. USA: Psychology Press.

Gordillo, M^a Victoria (1988): *La satisfacción profesional del profesorado. Consecuencias para la orientación educativa*. En Villa (coord.): **Perspectivas y problemas de la función docente**. España: Narcea.

Gordon, Stephen y Maxey, Susan (2000): **How to help beginning teachers succeed**. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Granovetter, Mark (2000): *La fuerza de los vínculos débiles*. En **Revista Política y Sociedad**. Vol. 33, pp. 41-53. Publicación original de 1973.

Grasso, Livio (2004): *De qué se quejan los docentes de EGB (además del sueldo)*. En **Diálogos Pedagógicos**. Vol. 2, N° 4, pp. 4-21.

Grawitz, Madeleine (1984): **Métodos y técnicas de las ciencias sociales**. Barcelona: Hispano Europea.

Greenfield, Thomas (1975): **Theory about organization: a new perspective and its implications for schools**. London: Open University Press.

Greenspan, Stanley (1989): **The development of the ego: implications for personality theory, psychopathology, and the psychotherapeutic process**. USA: International Universities Press.

Greimas, Algirdas (1973): **En torno al sentido: ensayos semióticos**. Madrid: Fragua.

Greimas, Algirdas (1976): **Lingüística y comunicación**. Buenos Aires: Nueva Visión.

Griffeth, Rodger y otros (2000): *A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: update, moderator tests, and research implications for the next millenium*. En **Journal of Management**. N° 26, pp. 463-488.

Griffiths, Morwenna y Tann, Sarah (1992): *Using reflective practice to link personal and public theories*. En **Journal of Education for Teaching**. Vol. 18, N° 1, pp. 69-84.

Griffiths, Roy (1994): *Issues and themes raised by the evidence*. En Reid y otros (eds.): **Teacher education reform**. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Guazmayán, Carlos (2004): **Internet y la investigación científica**. Colombia: Magisterio.

Guber, Rosana (2004): **El salvaje metropolitano**. Buenos Aires: Paidós.

Guber, Rosana (2011): **La etnografía: método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gubern, Román (1996): **Del bisonte a la realidad virtual: la escena y el laberinto**. Barcelona: Anagrama.

Guerrero, Antonio (1997): *El perfil socioprofesional del profesorado de media y su actitud ante la reforma de la enseñanza secundaria*. En **Revista de Educación**. Nº 314, pp. 247-266. España.

Guerrero, Sanjuanita (coord.) (2013): **Docentes noveles y 'con experiencia'. Desafíos en su desempeño profesional**. México: Universidad de Morelos.

Gusdorf, Georges (1971): **La palabra**. Buenos Aires: Nueva Visión.

Gusdorf, Georges (1977): **Para qué los profesores**. Madrid: Cuadernos para el diálogo.

Gusdorf, Georges (1988): **Les origines de l'herméneutique**. Paris: Payot.

Gusdorf, Georges (1991): **Les écritures du moi**. Paris: Odile Jacob.

Guskey, Thomas (2000): **Evaluating professional development**. USA: Corwin Press.

Guskey, Thomas (2003): *Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership*. En **NASSP Bulletin**. Vol. 87, Nº 637, pp. 4-20.

Guskey, Thomas y Huberman, Michael (eds.) (1995): **Professional development in education. New paradigms and practices**. USA: Teacher College Press.

Gutiérrez, Jesús (2008): **Dinámica del grupo de discusión**. Madrid: CIS.

Gutiérrez, José María (2011): *La formación inicial del profesorado de secundaria. Del CAP al Máster*. En **CEE Participación Educativa**. Nº 17, pp. 96-107.

Gutiérrez, Nelson (2000): *El número de alumnos por curso y su relación con la calidad de los procesos pedagógicos*. En **Revista Docencia**. Nº 11, pp. 37-44.

Habermas, Jürgen (1994): **Identidades nacionales y postnacionales**. Madrid: Tecnos.

Habermas, Jürgen (1995): **Problemas de legitimación en el capitalismo tardío**. Buenos Aires: Amorrortu. 1ª ed., 5ª reimp.

Habermas, Jürgen (2001): **Acción comunicativa y razón sin trascendencia**. Barcelona: Paidós.

Habermas, Jürgen (2003): **La ética del discurso y la cuestión de la verdad**. Barcelona: Paidós Ibérica.

Habermas, Jürgen (2013): *¿Democracia o capitalismo?* En **Revista Nueva Sociedad**. Nº 246, pp. 32-46.

Hai-Jew, Shalin (ed.) (2015): **Enhancing qualitative and mixed methods research with technology**. USA: Information Science Reference.

Hakanen, Jari y otros (2006): *Burnout and work engagement among teachers*. En **Journal of School Psychology**. Vol. 43(6), pp. 495-513.

Hall, Stuart y Gay, Paul du (comps.) (2003): **Cuestiones de identidad cultural**. España: Amorrortu.

Hammersley, Martyn (2002): **What's wrong with ethnography?** London: Routledge.

Hammersley, Martyn (2005): **The dilemma of qualitative method: Herbert Blumer and the Chicago tradition**. London: Routledge. Publicación original de 1989.

Hanushek, Eric (1999): *The evidence on class size*. In Mayer y Peterson (eds.): **Earning and learning: how schools matter**. USA: Brookings Institution Press.

Hanushek, Eric y Woessmann, Ludger (2010): *The economics of international differences in educational achievement*. En **Discussion Paper N° 4925**. Bonn: Instituto para el estudio del Trabajo (IZA).

Hanushek, Eric y Rivkin, Steven (2010): *Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality*. En **American Economic Review**. Vol. 100 (2), pp. 267-271.

Hargreaves, Andy (1992): *Time and teachers work: an analysis of the intensification thesis*. En **Teachers College Record**. Vol. 94(1), pp. 87-108.

Hargreaves, Andy (1999): *Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna*. En **Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente**. XIII Semana Monográfica, pp. 181-188. Madrid.

Hargreaves, Andy (2000a): **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age**. London: Continuum.

Hargreaves, Andy (2000b): *Mixed emotions: teachers perceptions of their interactions with students*. En **Teaching and Teacher Education**. Vol. 16(8), pp. 811-826.

Hargreaves, Andy (2002): **Social relations in a secondary school**. London: Taylor & Francis.

Hargreaves, Andy (2005): **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata. 5ª ed.

Hargreaves, Andy (2012): **Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva**. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, Andy (comp.) (2003): **Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador**. España: Amorrortu.

Hargreaves, Andy y Fink, Dean (2006): *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. En **Revista de Educación**. N° 339, pp. 43-58. España.

Hargreaves, Andy y Fink, Dean (2008): **Liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores**. Madrid: Morata.

Hargreaves, Andy y Fullan, Michael (2014): **Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela**. Madrid: Siruela.

Hargreaves, Andy y otros (2001): **Aprender a cambiar: más allá de las materias y los niveles**. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, Linda y otros (2007): **The status of teachers and the teaching profession in England: views from inside and outside the profession evidence base for the final report of the teacher status project**. UK: Department for Education and Skills.

Harris, Douglas y Sass, Tim (2011): *Teacher training, teacher quality and student achievement*. En **Journal of Public Economics**. Vol. 95, pp. 798-812.

Harris, Zellig (1951): **Methods in structural linguistics**. Chicago: University of Chicago Press.

Harris-Van Keuren, Christine y otros (2014): *Implementing EFA strategy No. 9: the evolution of the status of the teaching profession (2000-2015) and the impact on the quality of education in developing countries: three case studies*. Paper commissioned for the **EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges**.

Hayek, Friedrich (1998): **Los fundamentos de la libertad**. Madrid: Unión Editorial. 6ª ed. Publicación original de 1960.

Hayek, Friedrich (2011): **Camino de servidumbre**. Madrid: Alianza. 3ª ed. Publicación original de 1944.

Hegarty, Seamus y Evans, Peter (1987): **Research and evaluation methods in special education**. Windsor: NFER-Nelson.

Heidegger, Martin (1986): **Heráclito**. Barcelona: Ariel. Publicación original de 1979.

Heidegger, Martin (2009): **Ser y tiempo**. Madrid: Trotta. Publicación original en alemán de 1927.

Heller, Ágnes (1994): **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península. 4ª ed.

Henson, Robin (2001): *Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas*. Ponencia presentada en la **Reunión Anual de Investigación para el Intercambio Educativo**. University of North Texas. 26 de junio de 2001.

Hernández de la Torre, Elena y Medina, Raulina (2014): *Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso*. En **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 32(2), pp. 499-512.

Hernández, José y otros (2011): **Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI**. España: Ariel.

Hernández, Pedro (2005): **Educación del pensamiento y de las emociones: psicología de la educación**. Madrid: Narcea.

Hernández, Roberto (2014): **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill. 6ª ed.

Hernández, Russbel (2013): **Causas que generan la pérdida de valores en las familias**. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Herrán, Agustín de la y González, Isabel (2002): **El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado**. Madrid: Univérsitas.

Hijano del Río, Manuel (1996): *La teoría de la educación en la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria. Relato de una experiencia*. En **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**. Nº 26, pp. 145-152.

Hirsch, Eric (1972): *Three dimensions of hermeneutics*. En **New Literary History**. Vol. 3, pp. 245-261.

Hofstede, Geert y otros (2010): **Cultures and organizations: software of the mind**. New York: McGraw-Hill. 3ª ed.

Holmes, Elizabeth (2014): **El bienestar de los docentes: guía para controlar el estrés y sentirse bien**. Madrid: Narcea.

Holloway, John (2011): **Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo**. Barcelona: El Viejo Topo.

Holly, Mary Louise y McLoughlin, Caven (eds.) (1989): **Perspectives on teacher professional development**. UK: The Falmer Press.

Horkheimer, Max (2000): **Teoría tradicional y teoría crítica**. Barcelona: Paidós. Publicación original de 1937.

Houston, Robert (ed.) (1990): **Handbook of research on teacher education**. New York: MacMillan.

Howard, Jack y Frink, Dwight (2003): *The effects of organizational restructure on employee satisfaction*. En **Group y Organization Management**. Nº 1, pp. 416-439.

Howard-Jones, Paul (2010): **Education and neuroscience: evidence, theory and practical application**. USA: Routledge.

Hoyle, Eric (1980): **Professionalization and desprofessionalization in education**. London: Kogan.

- Huberman, Michael y otros (1993): **The lives of teachers**. London: Cassell.
- Huberman, Michael y Vanderberghe, Roland (1999): **Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice**. UK: Cambridge University Press.
- Hué, Carlos (2009): *Razones para el bienestar docente*. En **Cuadernos de Pedagogía**. N° 390, pp. 88-91.
- Huerta del Soto, Jesús (2000): **La Escuela Austríaca: mercado y creatividad empresarial**. Madrid: Síntesis.
- Hume, David (2007): **Tratado sobre la naturaleza humana**. Barcelona: Folio S.A. Publicación original de 1739.
- Hunsberger, Bruce y Cavanagh, Brenda (1998): *Physical attractiveness and children's expectations of potential teachers*. En **Psychology in the Schools**. Vol. 25(1), pp. 70-74.
- Hymes, Dell (1962): *The Ethnography of Speaking*. En Gladwin y Sturtevant: **Anthropology and Human Behavior**. USA: Anthropological Society of Washington.
- Iacoboni, Marco (2009): **Las neuronas espejo: empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros**. Madrid: Katz. 1ª ed., 2ª reimp.
- Ibáñez, Jesús (1992): **Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica**. Madrid: Siglo XXI. 3ª ed. Publicación original de 1979.
- Ibáñez, José (coord.) (2003): *Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la transformación socioeducativa*. En **Revista Pedagógica Tabanque**, N° 17. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Iglesias, José Luis (1995): *La autonomía profesional entre el reto y la realidad*. En **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. N° 22, pp. 89-98.
- Imbernón, Francesc (1989): *La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso*. En **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. N° 6, pp. 487-499.
- Imbernón, Francesc (1994): **La formación del profesorado**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Imbernón, Francesc (1998): **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Grao. 3ª ed.
- Imbernón, Francesc (2006): *La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?* En **Revista de Educación**. N° 340, pp. 41-86. España.
- Imbernón, Francesc (2013): *Formación y desarrollo de la profesión. ¿De qué hablamos?* En **Aula de innovación educativa**. N° 218, pp. 12-15.

Imbernón, Francesc (2014): **Calidad de la enseñanza y formación del profesorado**. Barcelona: Octaedro.

Imbernón, Francesc y otros (2005): **Vivencias de maestros y maestras: Compartir desde la práctica educativa**. Barcelona: Graó.

Ingvarson, Lawrence y otros (2005): **Secondary teacher workload study report**. New Zealand: ACER.

Instituto Nacional de Estadísticas (2014): **Encuesta de Población Activa (EPA). Variables de submuestra Año 2014**. España: INE.

Jackson, Philip (1998): **La vida en las aulas**. Madrid: Morata. 5ª ed. Publicación original de 1968.

Jacobson, Marcus (2013): **Foundations of Neuroscience**. USA: Springer Science & Business Media. Publicación original de 1983.

Jaén, Mercedes y Banet, Enrique (2003): *Formación inicial de profesores de Secundaria: dificultades para aprender a planificar y desarrollar las actividades de enseñanza en aulas de Secundaria*. En **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Nº 46, pp. 51-78.

Jaramillo, Óscar (2013): *El futuro de la vida pública y privada en las redes sociales*. En **Latin Ciber Law Clinic**. 31 de enero de 2013.

Jáuregui, José (2001): **La identidad humana**. Barcelona: Martínez Roca.

Jeffrey, Bob y Woods, Peter (1996): *Feeling deprofessionalised: the social construction of emotions during an OFSTED inspection*. En **Cambridge Journal of Education**. Vol. 26(3), pp. 325–343.

Jensen, Eric (2004): **Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas**. Madrid: Narcea.

Johnson, Susan y otros (2005): **Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention**. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.

Johnson, Terence (1972): **Professions and power**. London: Palgrave Macmillan.

Johnston, James y Pennypacker, Henry (2009): **Strategies and tactics of behavioral research**. Nueva York: Routledge.

Joo, Hong (2011): *Estudio comparativo entre profesores y alumnos sobre la percepción de las competencias del profesor de español*. En **CELEAP: Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. Selección de artículos del II Congreso de Español como lengua extranjera en Asia-Pacífico**. Manila: CELEAP.

Joyanes, Luis (1997): **Cibersociedad: los retos sociales ante un nuevo mundo digital**. Madrid: McGraw-Hill.

Judge, Timothy y otros (2001): *The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review*. En **Psychological Bulletin**. Nº 127, pp. 376-407.

Junta de Andalucía (2013): **Datos y cifras del curso escolar 2014-2015**. Andalucía: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Junta de Andalucía (2013): **Estadísticas de la Educación en Andalucía**. Andalucía: Sistema Andaluz de Indicadores de la Educación.

Junta de Andalucía (2014a): **La educación en Andalucía. Curso 2014-2015. Iniciativas, programas y datos**. Andalucía: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Junta de Andalucía (2014b): **III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado**. Andalucía: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Orden de 31 de julio de 2014.

Juuti, Kalle y otros (2009): *Adoption of ICT in science education: a case study of communication channels in a teachers' professional development project*. En **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**. Vol. 5, Nº 2, pp. 103-118.

Kagan, Jerome y otros (1963): *Psychological significance of styles of conceptualization*. Monografía presentada en **The society for research in Child Development**. Vol. 28, Nº 2, pp. 73-112.

Kaiser, Walter y Silva, Moisés (2009): **An introduction to biblical hermeneutics: the search for meaning**. USA: Zondervan.

Kant, Immanuel (2005): **Crítica de la razón pura**. Madrid: Taurus. Publicación original de 1781.

Kardiner, Abram (1968): **El individuo y su sociedad: la psicodinámica de la organización social primitiva**. México: Fondo de Cultura Económica. 2ª ed.

Kelchtermans, Geert (1993): *Getting the story, understanding the lives. From carer stories to teachers' professional development*. En **Teaching and Teacher Education**. Vol. Nº 9(5-6), pp. 65-90.

Kelchtermans, Geert (1996): *Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots*. En **Cambridge Journal of Education**. Vol. 26, pp. 307-323.

Kelchtermans, Geert (2004): *CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice*. En Day y Sachs (eds.): **International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers**. UK: Open University Press.

Kenealy, Pamela y otros (1988): *Influence of children's physical attractiveness on teacher expectations*. En **Journal of Social Psychology**. Vol. 128(3), pp. 373-383.

Kenneth, John (2013): **Un viaje por la economía de nuestro tiempo**. España: Planeta.

Kerckhove, Derrick de (1999a): **Inteligencias en conexión: hacia una sociedad de la web**. Barcelona: Gedisa.

Kerckhove, Derrick de (1999b): **La piel de la cultura: investigando la nueva realidad electrónica**. Barcelona: Gedisa.

Keynes, John (2003): **Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero**. EEUU: Fondo de Cultura Económica. Publicación original de 1936.

Kilduff, Martin y Krackhardt, David (2008): **Interpersonal networks in organizations: cognition, personality, dynamics and culture**. UK: Cambridge University Press.

Kincheloe, Joe (2001): **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**. España: Octaedro.

Kirkpatrick, David (2010): **The Facebook effect: the real inside story of Mark Zuckerberg and the world's fastest growing company**. UK: Random House.

Knoke, David y Yang, Song (2008): **Social network analysis**. California: SAGE Publications. 2ª ed.

Kolb, David (2015): **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. USA: Pearson Education. 2ª ed. Publicación original de 1984.

König, Katterina (2015): **Ideas de los estudiantes de 4º de la ESO acerca de la dinámica de la relación educativa, según estatus de identidad personal. Tesis doctoral inédita**. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Korman, Víctor (2004): **El espacio psicoanalítico: Freud-Lacan-Möbius**. Madrid: Síntesis.

Kornblit, Analia y Mendes, Ana María (1993): **El profesor acosado**. Buenos Aires: Humanitas.

Kremer, Jan-Frederik y Müller, Benedikt (eds.) (2014): **Cyberspace and international relations**. Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Kridel, Craig (ed.) (1998): **Writing educational biography**. USA: Library of Congress.

Krippendorff, Klaus (1990): **Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica**. Barcelona: Paidós.

Krippendorff, Klaus (2004): **Content analysis: an introduction to its methodology**. California: SAGE. 2ª ed.

Kristeva, Julia (1988): **El lenguaje, ese desconocido: introducción a la lingüística**. Madrid: Fundamentos.

Kristeva, Julia (2001): **Semiótica**. Madrid: Fundamentos. 4ª ed.

Krueger, Richard (1991): **El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada**. Madrid: Pirámide.

Kuhlthau, Carol (1991): **Information literacy: learning how to learn**. EEUU: American Library Association.

Kutnick, Peter y Jules, Vena (1993): *Pupils' perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago*. En **British Journal of Educational Psychology**. N° 63, pp. 400-413.

Kvale, Steinar (1988): *The 1000-page Question*. En **Phenomenology and Pedagogy**. Vol. 6(2), pp. 90-106.

Kvale, Steinar (1996): **Interviews: an introduction to qualitative research interviewing**. California: SAGE.

Kvale, Steinar (2007): **Doing Interviews**. London: SAGE.

Kvale, Steinar (2011): **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Morata.

Kvale, Steinar y Brinkmann, Svend (2014): **Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing**. USA: SAGE. 3ª ed.

Labaree, David (2007): **Education, markets and the public good. The selected works of David F. Labaree**. London: Routledge.

Lacan, Jacques (1979): **Las formaciones del inconsciente: el deseo y su interpretación**. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lacan, Jacques (2013): **Escritos**. Madrid: Biblioteca Nueva. Publicación original en francés de 1966.

Lacey, Colin (2012): **The socialization of teachers**. New York: Routledge. 1ª reimp. Publicación original de 1977.

Laclau, Ernesto (1996): **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel.

Laclau, Ernesto (2012): **La razón populista**. México: Fondo de Cultura Económica.

Lajugie, Joseph (1960): **Los sistemas económicos**. Buenos Aires: Eudeba.

Larriba, Fernando (2010): *Ser profesor (de enseñanza Secundaria). Cultura profesional y competencias*. En González, Isidoro: **El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior**. Barcelona: Graó.

Larsen, Eric (2010): *Teacher MA attainment rates, 1970-2000*. En **Economics of Education Review**. Vol. 29, pp. 772-782.

Lasky, Sue (2000): *The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions*. En **Teaching and Teacher Education**. Vol. 16(8), pp. 843-860.

Lasky, Sue (2005): *Un enfoque sociocultural para la comprensión de la identidad docente, la agencia y la vulnerabilidad profesional en un contexto de reforma de la escuela secundaria*. En **Revista Enseñanza y la Formación del Profesorado**. Vol. 21, Nº 8, pp. 899-916.

Lavié, Manuel (2009): **El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura**. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Lawn, Martin (2005): **Modern Times?: work, professionalism and citizenship in teaching**. UK: Falmer Press.

Lawn, Martin y Ozga, Jenny (1988): *¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores*. En **Revista de Educación**. Nº 285, pp. 191-215. España.

Lawn, Martin y Ozga, Jenny (2004): **La nueva formación del docente: identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza**. Barcelona: Pomares.

Legrand, Michel (1993): **L'approche biographique: théorie, clinique**. Marseille: Hommes et perspectives.

Leinhardt, Gaea (1988): *Situated knowledge and expertise in teaching*. En Calderhead (ed.): **Teachers' professional learning**. London: The Falmer Press.

Leiter, Michael (2014): **Burnout at work: a psychological perspective**. New York: Psychologic Press.

Leithwood, Kenneth y otros (2006): **Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning**. UK: University of Nottingham.

Lent, Robert y Brown, Steven (2006): *Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: a social-cognitive view*. En **Journal of Vocational Behavior**. Vol. 69, Nº 2, pp. 236-247.

León, Giselle (2011): *Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout*. En **Revista Electrónica Educare**. Vol. 15, Nº 1, pp. 177-191.

León, Orfelio y Montero, Ignacio (2004): **Métodos de investigación en Psicología y Educación**. Madrid: Mc Graw-Hill. 3ª ed.

Lepage, Henri (1979): **Mañana, el capitalismo**. Madrid: Alianza.

Leuner, Bárbara (1966): *Emotional intelligence and emancipation*. En **Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie**. Vol. 15, Nº 6, pp. 196-203.

Levinas, Emmanuel (2006): **Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad**. Salamanca: Sígueme. 7ª ed.

Lévi-Strauss, Claude (2009): **Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades**. Madrid: Siglo XXI. Publicación original de 1958.

Levy, Jack (2002): *Qualitative methods in international relations*. En Brecher y Harvey (eds.): **Evaluating methodology in international studies**. USA: University of Michigan Press.

Levy, Paul y Lemeshow, Stanley (2013): **Sampling of populations: methods and applications**. USA: John Wiley & Sons.

Lévy, Pierre (2007): **Cibercultura: la cultura de la sociedad digital**. Barcelona: Anthropolos.

Lewin, Kurt (1936): **Principles of topological psychology**. London: Mc Graw-Hill.

Lewin, Kurt (1988): **La teoría del campo en la ciencia social**. Barcelona: Paidós. Publicación original de 1951.

Lewis, Oscar (2012): **Los hijos de Sánchez. Una muerte en la familia Sánchez**. México: Fondo de Cultura Económica. Publicación original de "Los hijos de Sánchez" de 1961. Publicación original de "Una muerte en la familia Sánchez" de 1969.

Lieberman, Ann y Miller, Lynne (eds.) (2003): **La indagación como base para la formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona: Octaedro.

Lijphart, Arend (1971): *Comparative politics and the comparative method*. En **The American Political Science Review**. Vol. 65, Nº 3, pp. 682-693.

Lim, Weng y Ting, Ding (2012): **Research methodology: a toolkit of sampling and data analysis techniques for quantitative research**. Germany: Grin.

Limón, Dolores (2008): **Ecociudadanía: participación, ética y perspectiva de género**. España: Diálogos.

Linares, Juan Luis (1996): **Identidad y narrativa: La terapia familiar en la práctica clínica**. Barcelona: Paidós.

Linares, Juan y otros (2005): **Las cartas terapéuticas: una técnica narrativa en terapia familiar**. Barcelona: Herder.

Linares, Oliverio y Gutiérrez, Rodolfo (2010): *Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores*. En **Revista Mexicana de Investigación en Psicología**. Vol. 2, Nº 1, pp. 31-36.

Lincoln, Yvonna y Guba, Egon (1985): **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: SAGE.

Lindsey, Brink (2007): **The age of abundance**. USA: Collins.

Lipman, Matthew (1996): **Pensamiento complejo y educación**. Madrid: De la Torre.

Liu, Xiaofeng y Ramsey, Jase (2008): *Teachers' job satisfaction: analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-200*. En **Teaching and Teacher Education**. Vol. 24 (5): pp. 1173-1184.

Locke, Edwin (1976): *The nature and causes of job satisfaction*. En Dunnette (ed.): **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**. USA: Rand McNally.

Locke, Edwin y Latham, Gary (1990): *Work motivation and satisfaction: light at the end of the tunnel*. En **Psychological Science**. Vol. 1, N° 4, pp. 240-246.

Locke, John (2005): **Ensayo sobre el entendimiento humano**. México: Fondo de Cultura Económica. Publicación original de 1690.

López de Maturana, Silvia (2010): **Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo**. Chile: Universidad de la Serena.

López de Maturana, Silvia (2012): *La profesionalidad docente desde las historias de vida de los y las buenos(as) profesores(as)*. En **Rizoma freireano**. N° 12, pp. 1-16.

López de Maturana, Silvia y otros (2007): **La construcción sociocultural de la profesionalidad docente: Compromiso social, político y pedagógico**. Chile: Fondecyt.

López, Ana (2005): **Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo**. Tesis doctoral. España: Universitat de València.

López, Isabel y González, Ignacio (2011): *Aproximación a los factores de mejora de la eficacia escolar derivados del programa IQEA*. En **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. Vol. 15, N° 3, pp. 345-361.

López, Raúl y Deslauriers, Jean-Pierre (2011): *La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social*. En **Revista Margen**. N° 61.

Lortie, Dan (1975): **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press.

Lucas, Ángel de y Ortí, Alfonso (1995): *Génesis y desarrollo de la práctica del grupo de discusión: fundamentación metodológica de la investigación social cualitativa*. En **Investigación y Marketing**. N° 47.

Luengo, Fernando (2003): **Mercado de trabajo y competitividad en los capitalismos emergentes de Europa Central y Oriental**. Madrid: Editorial Complutense.

Luengo, Florencio (coord.) (2005): **Proyecto Atlántida. Ciudadanía, mucho más que una asinatura**. España: Proyecto Atlántida.

Lyotard, Jean-Francois (2010): **La condición posmoderna: un informe sobre el saber**. Madrid: Cátedra. 10ª ed. Publicación original de 1979.

Llamas, Encarna (2001): **Charles Taylor: una antropología de la identidad**. España: Eunsas.

Llopis, Ramón (2004): **Grupos de discusión**. Madrid: ESIC.

Llorent-Bedmar, Vicente y Terrón M^a Teresa (2014): La desigualdad socioeconómica y su efecto en el rendimiento académico en el sistema de educación de México. En **Estudios sobre las culturas contemporáneas**. N° 40, pp. 67-87.

Llorente, M^a Ángeles (2003): *Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal*. En **Revista Pedagógica Tabanque**. N° 17. Valladolid.

Ma, Lijuan (2014): *Research on the development and influence of the cyberculture*. En **Advanced Materials Research**. N° 1030-1032, pp. 2753-2756.

MacBeath, John (2012): **Future of teaching**. UK: University of Cambridge, Faculty of Education.

Macdonald, Keith (1995): **The Sociology of the Professions**. London: SAGE.

MacIntyre, Alasdair (2004): **Tras la virtud**. Barcelona: Critica.

MacIntyre, Alasdair (2006): **Historia de la ética**. Barcelona: Paidós.

MacIntyre, Alasdair (2007): **Marxismo y cristianismo**. Granada: Nuevo Inicio.

MacLure, Maggie (2003): **Discourse in educational and social research**. Buckingham: Open University.

MacLure, Maggie (2011): *Qualitative inquiry: where are the ruins?* En **Qualitative Inquiry**. Vol. 17(10), pp. 997-1005. Manchester, UK.

MacLure, Maggie y otros (2010): *Documenting classroom life: how can I write about what I am seeing?* En **Qualitative Research**. Vol. 10(4), pp. 479-491. Manchester, UK.

MacMillan, James (2005): **Investigación educativa: una introducción conceptual**. Madrid: Pearson.

Machlup, Fritz (1962): **The production and distribution of knowledge in the United States**. USA: Princeton University Press.

Maddock, Richard y Fulton, Richard (1998): **Motivation, emotions, and leadership: the silent side of management**. USA: Greenwood Publishing Group.

Mahon, Rianne y McBride, Stephen (eds.) (2008): **The OECD and transnational governance**. Canadá: UBC Press.

Maíllo, Antonio (2008): *Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid*. En **Revista de la Sociedad Española de Medicina y Seguridad del Trabajo**. Vol. 3, Nº 3, pp. 106-119.

Maldonado, Antonio (coord.) (2004): **Libro Blanco. Título de grado de magisterio**. España: ANECA.

Manassero, M^a Antonia y otros (2003): **Estrés y burnout en la enseñanza**. UIB: Illes Balears.

Mansell, Robin (2000): *El conocimiento y la internet: ¿fin del control?* En **Revista Intermedia**. Vol. 28 (02.03), pp. 43-46.

Mansell, Robin (2002): *La construcción de la base de conocimientos para el desarrollo del conocimiento*. En **Diario de Gestión del Conocimiento**. Vol. 6(4), pp. 317-329.

Mansell, Robin (2003): **Building sustainable knowledge societies: towards a conceptual framework**. Francia: UNESCO.

Mansell, Robin y Wehn, Uta (eds.) (1998): **Las sociedades del conocimiento: tecnología de la información para el desarrollo sostenible**. Reino Unido: Oxford University Press.

Manso, Jesús y Martín, Elena (2014): *Valoración del Máster de formación de profesorado de educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades*. En **Revista de Educación**. Nº 364, pp. 145-169. España.

Marcelo, Carlos (1989): **Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos**. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Marcelo, Carlos (1991): **Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Marcelo, Carlos (2011): *La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?* En **CEE Participación Educativa**. Nº16, pp. 49-68.

Marcelo, Carlos (coord.) (2013): **Evaluación del desarrollo profesional docente**. Barcelona: Davinci.

Marcelo, Carlos (ed.) (2001): **La función docente**. Madrid: Síntesis.

Marcelo, Carlos y Vaillant, Denise (2013): **Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea. 3^a ed.

Marcuse, Herbert (2010): **Razón y revolución: Hegel y el surgimiento de la teoría social**. Madrid: Alianza.

Marchesi, Álvaro (2003): **El fracaso escolar en España**. Madrid: Fundación Alternativas.

Marchesi, Álvaro (2007): **Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores**. Madrid: Alianza.

Marchesi, Álvaro y Díaz, Tamara (2008): **Las emociones y los valores del profesorado**. Madrid: Fundación Santa María.

Marchesi, Álvaro y Martín, Elena (1998): **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**. Madrid: Alianza.

Mareschal, Denis y otros (eds.) (2013): **Educational neuroscience**. USA: John Wiley & Sons.

Marichal, José (2012): **Facebook democracy: the architect of disclosure and the threat to public life**. Burlington Vt.: Ashgate Pub.

Marín, Ricardo (1991): **La reforma educativa española**. Madrid: UNED.

Marín, Ricardo (1998): **Creatividad y reforma educativa**. Santiago de Compostela: Universidad de Compostela.

Marina, José Antonio (2014): *Prólogo al análisis secundario. Informe TALIS 2013*. En MEC: **TALIS 2013. Informe español. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario**. España: MEC.

Marinas, José Miguel (2004): **La razón biográfica: ética y política de la identidad**. España: Biblioteca Nueva.

Marinas, José Miguel y Santamarina, Cristina (eds.) (1993): **La historia oral: métodos y experiencias**. Madrid: Debate.

Markow, Dana y otros (dirs.) (2012): **The metlife survey of the american teacher. Challenges for school leadership. A survey of teachers and principals**. USA: Metlife.

Martín, Elena y otros (2007): **La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación**. Madrid: Fuhem e Idea.

Martín, Enrique (1997): *El grupo de discusión como situación social*. En **REIS**. Nº 79, pp. 81-112. Madrid.

Martín, Mario (2010): *Los equipos directivos en los centros docentes: otra dirección sí es posible*. En Gómez (coord.): **El liderazgo educativo los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar**. Madrid: MEC.

Martín, Mario y Gairín, Joaquín (coords.) (2010): **La dirección en educación para el Siglo XXI**. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

Martínez, Amparo (1984): *El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente*. En Esteve (ed.): **Profesores en conflicto**:

repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes. Madrid: Narcea.

Martínez, Catalina (coord.) (2014): **Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos.** Madrid: UNED.

Martínez, Diego (2012): **El yo y la máquina: Cerebro, mente e inteligencia artificial.** Madrid: Palabra.

Martínez, Isabel y Vásquez-Bronfman, Ana (coord.) (1995): **La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90.** Madrid: Aprendizaje.

Martínez, Manuel (2005): *Subjetividad y cultura. Una mirada freudiana.* En **Revista Reflexiones**. Vol. 84, Nº 2, pp. 61-70. Costa Rica.

Martínez, M^a Mercedes y otros (2002): *Un estudio comparativo sobre el pensamiento profesional y la "acción docente" de los profesores de ciencias de educación Secundaria. Parte II.* En **Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas**. Vol. 20, Nº 2, pp. 243-260. Madrid.

Martínez, Miguel (2007): **La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico.** Sevilla: Eduforma.

Martínez, Mikel (1998): **El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela.** Bilbao: Dejc Lée de Brouwer.

Martínez-Otero, Valentín (2003): *Autoconcepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos.* En **Revista Educación y Futuro**. 20 de junio, pp. 1-17. México.

Martínez-Otero, Valentín (2007): **La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista.** Barcelona: Anthropos.

Martinic, Sergio y Pardo, Marcela (eds.) (2001): **Economía política de las reformas educativas en América Latina.** Santiago: CIDE.

Marx, Carlos (2000): **El capital: crítica de la economía política. Libro I.** Madrid: Akal. 2^a ed. Publicación original de 1867.

Marx, Carlos (2004): **Sobre la cuestión judía.** Buenos Aires: Prometeo Libros. Publicación original de 1843.

Marx, Carlos (2008): **Contribución a la crítica de la economía política.** México: Siglo XXI. 9^a ed. Publicación original de 1859.

Marx, Carlos (2014): **Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel.** Valencia: Pre-textos. Publicación original de 1843.

Marx, Carlos y Engel, Friedrich (2002): **Manifiesto comunista**. Madrid: Alianza. Publicación original de 1848.

Marx, Reinhard (2011): **El capital. Un alegato a favor de la humanidad**. Madrid: Planeta.

Maslach, Christina (1976): *Burned-out*. En **Human Behavior**. Vol. 9(5), pp. 16-22.

Maslach, Christina y Jackson, Susan (1986): **Maslach burnout inventory manual**. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Maslach, Christina y Leiter, Michael (1997): **The truth about burnout**. San Francisco: Jossey Bass.

Maslow, Abraham (1982): **Teoría de la motivación humana: de la necesidad al proyecto de acción**. Barcelona: Paidós. Publicación original en inglés de 1943.

Maslow, Abraham (1991): **Motivación y personalidad**. Madrid: Díaz de Santos. 3ª ed. Publicación original en inglés de 1954.

Maslow, Abraham (1994): **La personalidad creadora**. Barcelona: Kairós. Publicación original en inglés de 1971.

Maslow, Abraham (2003): **El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser**. Barcelona: Kairós. Publicación original en inglés de 1968.

Masuda, Yoneji (1984): **La sociedad informatizada como sociedad post-industrial**. Madrid: Fundesco.

Mattelart, Armand (2007): **Historia de la sociedad de la información**. Barcelona: Paidós.

Matthews, Gerald y otros (2004): **Emotional intelligence: science and myth**. USA: MIT Press.

Matto, Holly y otros (eds.) (2013): **Neuroscience for social work: current research and practice**. New York: Springer Publishing Company.

Maturana, Humberto (2003): **El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano**. Buenos Aires: Lumen.

Mayer, Robert y Ouellet, Francine (1991): **Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux**. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.

Mayer, Susan y Peterson, Paul (eds.) (1999): **Earning and learning: how schools matter**. USA: Brookings Institution Press.

Mayo, Elton (2003): **The human problems of an industrial civilization**. London: Routledge. Publicación original de 1933.

Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Content Analysis*. En **Forum: Qualitative Social Research**. Vol. 1, N° 2, pp. 1-10.

Mc Adams, Dan (2011): *The psychology of life stories*. En **Review of General Psychology**. Vol. 5, N° 2, pp. 100-122.

Mc Adams, Dan y Ochberg, Richard. (eds.) (1988): **Psychobiography and life narratives**. Durkham: Duke University Press.

McCormack, Nancy y Cotter, Catherine (2013): **Managing burnout in the workplace: a guide for information professionals**. UK: Elsevier.

McKenzie, Phillip (2008): *Staff in Australia's schools*. En **Research Developments**. Vol. 19, article N° 4, pp. 1-4. Australia.

McKinsey & Company (2010): **¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?** EEUU: McKinsey & Company.

McMahon, Susan y otros (2008): *School belonging among low-income urban youth with disabilities: testing a theoretical model*. En **Psychology in the Schools**. Vol. 45(5), pp. 387-401.

McNeal, Ralph (1999): *Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out*. En **Social Forces**. Vol. 78(1), pp. 117-144.

Mead, George (1999): **Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social**. Barcelona: Paidós.

Mearns, Jack y Cain, Jill (2003): *Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies*. En **Anxiety, Stress and Coping**. N° 16, pp. 71-82.

MEC (2001): **Modelo europeo de excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad**. España: MEC.

MEC (2008): **TALIS 2008. Informe español. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje**. España: MEC.

MEC (2009): **Informe del sistema educativo español - 2009. Volumen 1**. España: MEC.

MEC (2010): **Evaluación a la educación secundaria obligatoria 2010**. España: MEC.

MEC (2012): **TIMSS 2011. Marcos de la evaluación**. España: MEC.

MEC (2013a): **Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011-2012**. España: MEC.

MEC (2013b): **TEDS-M. Informe español. Estudio Internacional sobre la formación inicial. Volumen II. Análisis Secundario.** España: MEC.

MEC (2014a): **Datos y cifras del curso escolar 2014-2015.** España: MEC.

MEC (2014b): **Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español.** España: MEC.

MEC (2014c): **Sistema estatal de indicadores de la educación 2014.** España: MEC.

MEC (2014d): **TALIS 2013. Informe español. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje.** España: MEC.

MEC (2014e): **TALIS 2013. Informe español. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario.** España: MEC.

MEC (2015): **Sistema estatal de indicadores de la educación 2015.** España: MEC.

Medina, Antonio (2010): *Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria.* En González: **El nuevo profesor de secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.** Barcelona: Graó.

Medina, Antonio y otros (2011): **Formación pedagógica y práctica del profesorado.** Madrid: Universitaria Ramón Areces.

Medrano, Concepción (coord.) (2007): **Las historias de vida: implicaciones educativas.** Argentina: Alfagrama.

Megías, José (coord.) (2007): **Sociedad de la información: derecho, libertad, comunidad.** Navarra: Thomson-Aranzadi.

Mejías, Julio (2000): *El muestreo en la investigación cualitativa.* En **Investigaciones Sociales.** Año IV, N° 5, pp. 165-180. Perú.

Meneses, Jesús y Lara, Fernando (coords.) (1991): **Actas del I Congreso Nacional sobre modelos formativos del futuro profesor de enseñanza Secundaria.** Valladolid: Universidad de Valladolid.

Mereshián, Noemí y Calatayud, Pilar (2009): *Alternativas en la elección de la carrera docente.* En **Educación, Lenguaje y Sociedad.** Vol. VI, N° 6, pp. 251-264.

Merleau-Ponty, Maurice (1994): **Fenomenología de la percepción.** Barcelona: Península. 2ª ed.

Merton, Robert y otros (1990): **The focused interview. A manual of problems and procedures.** USA: The Free Press. Publicación original de 1956.

Mesa, Mª Carmen y otros (2002): **La salud laboral del profesorado: una asignatura pendiente.** España: SATE-STEs.

Mevarech, Zemira (1995): *Teachers' paths on the way to and from the professional development forum*. En Guskey y Huberman (eds.): **Professional development in education. New paradigms and practices**. USA: Teacher College Press.

Michener, Andrew y otros (2003): **Social Psychology**. USA: Thomson Learning.

Mieles, María y otros (2012): *Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social*. En **Universitas Humanistica**. N° 74, pp. 195-225. Colombia.

Miles, Matthew y Huberman, Michael (1994): **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook**. California: Sage.

Mill, John Stuart (2009): **Sobre la libertad**. Madrid: Alianza. 1ª ed. en Área Temática Humanidades, 9ª reimpr. Publicación original de 1859.

Miller, Jacques-Alain (1999): **Los cuatro conceptos claves del psicoanálisis**. Buenos Aires: Paidós.

Miller, Jacques-Alain (2000): **La ética del psicoanálisis**. Buenos Aires: Paidós.

Millerson, Geoffrey (1964): **The qualifying associations: a study in professionalization**. London: Routledge.

Mills, Wright (1999): **La imaginación sociológica**. México: Fondo de Cultura Económica. 3ª ed. Publicación original en español de 1961.

Ministerio de Educación de Chile (2008): **Indicadores de la Educación: Chile en el contexto internacional**. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014): **Sistema estatal de indicadores de la educación 2014**. España: MEC.

Miranda, Christian (2005): *La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas*. En **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 3, N° 1, pp. 858-873. España.

Mises, Ludwig von (2009a): **El socialismo: análisis económico y sociológico**. Madrid: Unión Editorial. 6ª ed. Publicación original de 1922.

Mises, Ludwig von (2009b): **Seis lecciones sobre el capitalismo**. Madrid: Unión Editorial. Publicación original de 1959.

Mises, Ludwig von (2011a): **La acción humana: Tratado de economía**. Madrid: Unión Editorial. 10ª ed. Publicación original de 1949.

Mises, Ludwig von (2011b): **Liberalismo: la tradición clásica**. Madrid: Unión Editorial. 6ª ed. Publicación original de 1927.

Mogler, Christian (2008): **Burnout: causes and prevention**. Germany: Scholarly Research Paper.

Monereo, Carles y Pozo, Juan (2001): *¿En qué siglo vive la escuela?: el reto de la nueva cultura educativa*. En **Cuadernos de Pedagogía**. Nº 298, pp. 50-55.

Montalvo, José y Gorgels, Stefan (2013): *Calidad del profesorado, calidad de la enseñanza y aprendizaje: resultados a partir del TEDS-M*. En MEC: **TEDS-M. Informe español. Estudio internacional sobre la formación inicial. Volumen II. Análisis Secundario**. España: MEC.

Montes, M^a José (1991): **La identidad personal en D. Hume**. Madrid: Universidad Complutense.

Montoya, Juan (2007): *El docente inocente etnografía de la situación escolar*. En **Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo**. Año 32, Nº 17, pp. 191-209. España.

Moore, Susan (2007): **Finders and keepers: helping new teachers survive and thrive in our schools**. London: Jossey-Bass.

Moore, Wilbert (1970): **The professions: roles and rules**. New York: Russel SAGE Foundation.

Moral, Cristina (2001): *La investigación teórico/práctica estrategias de formación inicial del profesor*. En **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 4, Nº 2, pp. 1-13.

Moral, Cristina (2006): *Criterios de validez en la investigación cualitativa actual*. En **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 24, Nº 1, pp. 147-164. Universidad de Granada.

Moral, José y Raimond, Henry (1986): **La acumulación de capital y su crisis**. Madrid: Akal.

Morales, José y otros (1996): **Identidad social: aproximaciones psicosociales a los grupos y las relaciones entre grupos**. Valencia: Promolibro.

Morales, Pedro (1998): **La relación profesor-alumno en el aula**. Madrid: PPC.

Moreno, Ricardo (2007): **Panfleto antipedagógico**. Barcelona: Ieqtor. 1^a ed., 4^a reimp.

Morgan, David (1998): **Planning focus group**. USA: SAGE.

Moriana, Juan y Herruzo, Javier (2004): *Estrés y burnout en profesores*. En **International Journal of Clinical and Health Psychology**. Vol. 4, Nº 3, pp. 597-621.

Morin, Edgar (2008): **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa. 9^a reimp.

Morin, Edgar y otros (2002): **Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como "método" de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana**. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Morse, Janice (ed.) (2006): **Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa**. Colombia: Universidad de Antioquia.

Mortiboys, Alan (2005): **Teaching with emotional intelligence: a step-by-step guide for higher and further education professionals**. USA: Psychology Press.

Mórtola, Gustavo (2010): **Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente**. Buenos Aires: Noveduc.

Mouly, George (1978): **Educational research: the art and science of investigation**. Boston: Allyn and Bacon.

Moustakas, Clark (1994): **Phenomenological research methods**. California: SAGE.

Mruk, Chris (1998): **Autoestima: investigación, teoría y práctica**. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Mucchielli, Roger (1970): **El método del caso**. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.

Mukhopadhyay, Parimal (2009): **Theory and methods of survey sampling**. New Delhi: PHI Learning Pvt.

Mulgan, Geoff (2009): *Después del capitalismo*. En **Revista Letras Libres**. pp. 6-12. México.

Müller, Detlef y otros (comp.) (1992): **El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social. 1870-1920**. Madrid: Ministerio del Trabajo y Seguridad Social.

Murga, M^a Ángeles (ed.) (2009): **Innovación e investigación**. Madrid: Universitas S.A.

Murillo, Javier (2003): *El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. En **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 1, N° 2, pp. 1-22.

Myerhoff, Barbara (1980): **Number ours**. New York: Simon and Schuster.

Myerhoff, Barbara (1992): **Remembered Lives**. Michigan: University of Michigan Press.

Napione, M^a Elena (2008): **¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?** Madrid: Díaz de Santos.

Navarro, Jesús (2005): **La extrañeza de sí mismo. Identidad y alteridad en Michel de Montaigne**. España: Fenix.

Navas, María José (2014): *Una aproximación al estudio de la satisfacción laboral de los docentes en España*. En MEC: **TALIS 2013. Informe español. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario**. España: MEC.

Neal, Derek (2011): *The design of performance pay in education*. En **Handbook of the Economics of Education**. Vol. 4, pp. 495-550.

Neal, Derek (2013): *The consequences of using one assessment system to pursue two objectives*. En **The Journal of Economic Education**. Vol. 44, Nº 4, pp. 339-352.

Nias, Jennifer (1989): **Primary teachers talking: a study of teaching as work**. London: Routledge.

Nias, Jennifer (1996): *Thinking about feeling: the emotions in teaching*. En **Cambridge Journal of Education**. Vol. 26, Nº 3, pp. 293-306.

Nias, Jennifer y Groundwater-Smith, Susan (1988): **The enquiring teacher: supporting and sustaining teacher research**. London: Falmer Press.

Nieto, Concepción (comp.) (2006): **Las crisis en las familias, infancia y juventud en el siglo XXI**. España: Dykinson.

Nieto, Jesús (2006): **Cómo evitar o superar el estrés docente**. Madrid: CCS.

Nietzsche, Friedrich (2003): **Ecce homo**. España: Alianza. Publicación original de 1888.

Nietzsche, Friedrich (2004): **Más allá del bien y del mal**. Santa Fe: El Cid. Publicación original de 1886.

Nietzsche, Friedrich (2007): **Humano demasiado humano: un libro para espíritus libres**. Madrid: Akal. 18ª ed. Publicación original de 1878.

Nietzsche, Friedrich (2010): **La voluntad de poder**. Madrid: Edaf. 18ª ed. Publicación original de 1888.

Norberg, Johan (2009): **En defensa del capitalismo global**. Madrid: Unión Editorial. 2ª ed.

Núñez, Luis y Romero, Clara (coords.) (2009): **Emociones, cultura y educación: un enfoque interdisciplinar**. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Núñez, Iván (1994): *Sistema educativo nacional de Chile*. En **Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos**. Madrid.

Nuthall, Graham (2004): *Relating classroom teaching to student learning: a critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap*. En **Harvard Educational Review**. Vol. 74, Nº 3, pp. 273-306.

OCDE (2001): **Docentes para la Escuela de Mañana**. Francia: OECD.

OCDE (2009): **Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados.** España: Santillana.

OCDE (2011): **Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around The World.** Francia: OECD.

OCDE (2012): *¿Los sueldos basados en el rendimiento mejoran la enseñanza?* En **Boletín Pisa in Focus.** Nº 16.

OCDE (2012b): **PISA 2012 Technical Report.** USA: OECD:

OEI (1997): *El personal docente: situación y formación.* En **Sistema educativo nacional de España.** Cap. 14.

OEI (2002): **Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica.** Documento de trabajo elaborado por el Observatorio de la Educación Iberoamericana a partir de los Informes de los Sistemas Educativos Nacionales de la OEI y las aportaciones de los miembros de la Red Iberoamericana de Formación Docente.

Ogburn, William (1922): **Social change with respect to culture and original nature.** New York: B.W. Huebsch.

Ojeda, Mariana (2008): *Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?* En **Revista Electrónica de Investigación Educativa.** Vol. 10, Nº 2, pp. 1-14.

Olaya, M^a Dolores (1999): *La formación inicial y permanente del profesorado de educación primaria y secundaria en España.* En **Revista de la Facultad de Educación de Albacete.** Nº 14, pp. 189-198.

ONU (2000): **Declaración del milenio.** Resolución aprobada por la Asamblea General.

Ormiston, Gayle (ed.) (1990): **From artifact to habitat. Studies in the critical engagement of technology.** UK: Associated University Presses.

Ortega y Gasset, José (2004): **Carta a un alemán: pidiendo un Goethe desde dentro.** Madrid: Biblioteca Nueva. Publicación original de 1932.

Ortega, Félix y Velasco, Agustín (1991): **La profesión de maestro.** Madrid: CIDE.

Ortí, Alfonso (2010): *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo.* En García Ferrando y otros (comps.): **El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social.** Madrid: Alianza. 3^a. ed. rev., 5^a reimp. Publicación original de 1987.

Ortiz del Amo, Marian y Velp, Yanina (2013): **Sociedad Red. Estado, economía y sociedad en la era de la información.** Barcelona: UOC.

Osborne, Grant (2006): **The hermeneutical spiral: a comprehensive introduction to biblical interpretation**. USA: InterVarsity Press. 2ª ed.

Osborne, Jonathan y Dillon, Justin (2008): **Science education in Europe**. London: Nuffield Foundation.

Otero, José Manuel (dir.) (2012): **Estrés laboral y burnout en profesores de enseñanza Secundaria**. Madrid: Díaz de Santos.

Ovejero, Anastasio (2014): **Los perdedores del nuevo capitalismo: devastación del mundo del trabajo**. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ozga, Jenny (1995): *Deskilling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism*. En Busher y Saran: **Managing Teachers as Professionals in Schools**. London: Kogan Page.

Pacheco, Teresa y Díaz, Ángel (1997): **La profesión: su condición social e institucional**. México: Ilustrada.

Padrón, Gladys y Polanco, Edilsia (2006): *Crecimiento psicológico y motivaciones sociales: una aproximación prospectiva en estudiantes universitarios*. En **Revista Venezolana de Ciencias Sociales**. Vol. 10, Nº 1, pp. 238-254.

Páez, Félix (1988): **El concepto de comprensión de W. Dilthey**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Palmer, Richard (2002): **¿Qué es la hermenéutica?** España: Arcos.

Palomera, Raquel y otros (2006): *¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa*. En **Revista de Educación**. Nº 341, pp. 687-703. España.

Panksepp, Jaak (1998): **Affective neuroscience: the foundations of human and animal emotions**. USA: Oxford University Press.

Panoff, Michel (1974): **Malinowski y la antropología**. Barcelona: Labor.

Pantoja, Antonio (coord.) (2009): **Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación**. Madrid: EOS.

Pantoja, Antonio y Campoy, Tomás (2000): *La formación del profesor de educación secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro*. En **Revista de Investigación Educativa**. Nº 1, pp. 147-173.

Parker, Andrew y Meo, Analía (2012): *Reformas educativas y transformaciones del trabajo docente. El caso del sistema educativo estatal inglés entre el cambio y la continuidad*. En **Revista de Investigación Educativa**. Nº 15, pp. 102-118. Veracruz, México.

Parker, Ian (2002): **Investigación cualitativa**. Documento elaborado para el Seminario de Investigación Cualitativa. Santiago de Chile: Magíster de Psicología Social.

Parkin, Frank (1979): **Marxism and class theory: a bourgeois critique**. London: Tavistock.

Parsons, Talcott (1986): **La sociedad: perspectivas evolutivas y comparativas**. México: Trillas. 3ª reimp. Publicación original en español de 1974.

Parsons, Talcott (1988): **El sistema social**. Madrid: Alianza. Publicación original de 1951.

Parsons, Talcott (1990): *El aula como sistema social*. En **Revista Educación y Sociedad**. Nº 6. España. Publicación original en español de 1971.

Pascual, Belén y Gomila, María Antonia (2012): *La construcción del discurso social de los futuros docentes en relación a la participación de las familias*. En **Revista Tempora**. Nº 15, pp. 93-106.

Patton, Michael (2015): **Qualitative research & evaluation methods**. USA: SAGE. 4ª ed.

Payne, Martin (2002): **Terapia narrativa: una introducción para profesionales**. Barcelona: Paidós.

Payne, Roy y Cooper, Cary (eds.) (2003): **Emotions at work: theory, research and applications for management**. UK: John Wiley & Sons.

Peiró, José María y otros (1991): **El estrés de enseñar**. Sevilla: Alfar.

Pelgrum, Willem (2001): *Obstacles to the integration of ICT in education. Results from a worldwide education assessment*. En **Computers & Education**. Nº 37, pp. 163-178.

Pena, Mario y Extremera, Natalio (2012): *Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement)*. En **Revista de Educación**. Nº 359, pp. 604-627. España.

Penalva, José (2007): *Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas*. En **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. Vol. 11, Nº 3, pp. 1-14

Peñaherrera, Mónica y otros (2014): *La autoestima profesional docente y su implicación en el aula*. En **Revista Magister**. Vol. 26, Nº 1, pp. 52-58. España.

Perafán, Gerardo y Adúriz-Bravo, Agustín (comps.) (2005): **Pensamiento y conocimiento de los profesores: debate y perspectivas internacionales**. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.

Perandones, Teresa y Castejón, Juan (2007): *Implicaciones para la formación del profesorado derivadas del estudio de la inteligencia emocional y la autoeficacia docente*. Comunicación presentada en el **I Congreso Internacional Nuevas**

Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona, 5-7 de septiembre.

Peres, Wilson y Hilbert, Martin (eds.) (2009): **La sociedad de la información en América Latina y el Caribe.** Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Pérez Barber, Vicenta (2010): **El político en la red social.** España: Club Universitario.

Pérez, Ángel y Gimeno, José (1988): *El pensamiento y acción en el profesor de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico.* En **Infancia y Aprendizaje.** Nº 42, pp. 37-63.

Pérez, Ángel y Gimeno, José (1992): *El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores.* En **Investigación en la Escuela.** Nº 17, pp. 51-73.

Pérez, Edgardo y otros (2005): **Orientación, información y educación para la elección de carrera.** Buenos Aires: Paidós.

Pérez, Gloria (1994a): **Investigación cualitativa: retos e interrogantes.** Madrid: La Muralla.

Pérez, Gloria (1994b): **Investigación cualitativa: métodos.** Madrid: La Muralla.

Pérez, Jorge y Badía, Enrique (coords.) (2012): **El debate sobre la privacidad y seguridad en la Red: Regulación y mercados.** Barcelona: Ariel.

Pérez, Pablo (2011): **Clases sociales y acción colectiva en el capitalismo.** España: EAE.

Pérez, Ruy (2012): **La revolución científica.** México: Fondo de Cultura Económica.

Perrault, Gilles y otros (2001): **El libro negro del capitalismo.** Tafalla : Txalaparta.

Peterson, William (2003): **Discovering mises: a turning point.** Austria: Mises Daily.

Piaget, Jean (2009): **La psicología de la inteligencia.** Barcelona: Crítica. Publicación original de 1967.

Pidello, M^a Amelia y otros (2013): *Las voces de los docentes motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes.* En **Revista Educación.** Vol. 22, Nº 43, pp. 113-128. Argentina.

Piketty, Thomas (2014): **El Capital en el siglo XXI.** Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Pinar, William (2014): **La teoría del currículum.** España: Narcea.

Pisano, Juan Carlos (2004): **Dinámicas de grupo para la comunicación**. Buenos Aires: Bonum. 6ª ed.

Ploug, Thomas (2009): **Ethics in cyberspace: how cyberspace may influence interpersonal interaction**. Dordrecht: Springer Netherlands.

Plummer, Ken (1989): **Los documentos personales: introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista**. Madrid: Siglo XXI.

Pluye, Pierre y otros (2000): *Les contraintes imposées par le terrain sur la rigueur*. En **Recherches qualitatives**. Vol. 21, pp.125-136. Canadá.

Polanyi, Karl (1997): **La gran transformación: crítica del liberalismo económico**. Madrid: La Piqueta.

Polkinghorne, Donald (2007): **Validity issues in narrative research**. Los Ángeles: University of Southern California.

Popkewitz, Thomas (ed.) (1990): **Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica**. España: Universidad de Valencia.

Popkewitz, Thomas y otros (2007): **El mito de la reforma educativa: un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio**. Massanet de la Selva: Pomares-Corredor.

Porta, Luis y otros (2014): *Travesías del centro a las periferias de la formación docente*. En **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 19, N° 63, pp. 1175-1193.

Porter, Lyman y Lawler, Edward (1979): **Comportamiento en las organizaciones**. Nueva York: McGraw-Hill.

Porter, Lyman y otros (eds.) (2003): **Organizational influence processes**. USA: M.E. Sharpe. 2ª ed.

Poulantzas, Nicos (2005): **La clases sociales en el capitalismo actual**. México: Siglo XXI. 12ª ed. Publicación original en español de 1976.

Pozo, Juan Ignacio y Pérez, Mª del Puy (coords.) (2009): **Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias**. Madrid: Moratas.

Prat, Joan (2007): **Los sentidos de la vida**. España: Bellaterra.

Prato, Laura y Villoria, Liliana (2010): **Web 2.0: redes sociales**. Argentina: Eduvim.

Pratt, Henry (ed.) (1987): **Diccionario de sociología**. México: Fondo de Cultura Económica.

Prieto, Marcia (2004): *La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente*. En **Revista Enfoques Educativos**. N° 6(1), pp. 29-49.

Principe, Lawrence (2012): **La revolución científica: una breve introducción**. Madrid: Alianza.

Proudhon, Pierre (2010): **¿Qué es la propiedad?** Barcelona: Diario Público.

Pujadas, Juan (2000): *El método biográfico y los géneros de la memoria*. En **Revista de Antropología Social**. Nº 9, pp. 127-158.

Pujadas, Juan (2002): **El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales**. Madrid: CIS. 2ª ed.

Putman, Robert (2002): **Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana**. Barcelona: Círculo de Lectores.

Quintana, José María (2001): **Las creencias y la educación**. Barcelona: Herder.

Ragin, Charles (2009): **Configurational comparative methods: qualitative comparative analysis (QCA) and related techniques**. USA: SAGE.

Ramos, Natalia y otros (2013): **Inteligencia emocional plena: mindfulness y la gestión eficaz de las emociones**. Barcelona: Kairós.

Ramos, Ricardo (2001): **Narrativas contadas, narraciones vividas: un enfoque sistémico de la terapia narrativa**. Barcelona: Paidós.

Rapley, Tim (2007): **Doing conversation, discourse and document analysis**. London: SAGE.

Rapley, Tim (2014): **Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos de investigación cualitativa**. Madrid: Morata.

Rappaport, Julian (1987): *Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology*. En **American Journal of Community Psychology**. Vol. 9(1), pp. 1-26.

Rappaport, Julian y Seidman, Edward (eds.) (2000): **Handbook of community psychology**. USA: Kluwer Academic.

Rasku, Anne y Kinnunen, Ulla (2003): *Job conditions and wellness among finnish upper secondary school teachers*. En **Psychology and Health**. Vol. 18(4), pp. 441-456.

Redolar, Diego (2012): **El cerebro cambiante**. Barcelona: UOC.

Rei, Darío (1978): **La revolución científica**. Barcelona: Icaria.

Reid, Ivan (1994): *The Reform: change or transformation of initial teacher training?* En Reid y otros (eds.): **Teacher education reform**. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Reid, Ivan y otros (eds.) (1994): **Teacher education reform**. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Reynolds, David y otros (2003): *ICT - The hopes and the reality*. En **British Journal of Educational Technology**. Vol. 34(2), pp. 151–167.

Riba, Carles (2010): **Tècniques d'anàlisi de dades qualitatives**. Barcelona: UOC.

Riberio, Lidio (2010): **Educación moral en sociedad plural**. México: Plaza y Valdés.

Ricardo, David (2003): **Principios de economía política y tributación**. Madrid: Pirámide.

Ricardo, Francisco (2009): **Cyberculture and new media**. New York: Rodopi.

Ricoeur, Paul (1996): **Sí mismo como otro**. Madrid: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (2005): **Caminos del reconocimiento**. Madrid: Trotta.

Ricoeur, Paul (2006a): **El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, Paul (2006b): **Tiempo y narración**. México: Siglo XXI. 4ª ed.

Ricoeur, Paul (2010a): **Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2ª ed. en español.

Ricoeur, Paul (2010b): **Ética y cultura**. Buenos Aires: Prometeo.

Richardson, Laurel (1997): **Fields of play: constructing an academic life**. New Brunswick: Rutgers University Press.

Richardson, Virginia (ed.) (2001): **Handbook of Research on Teaching**. USA: American Educational Research Association. 4ª ed.

Richardson, Virginia y Placier, Peggy (2001): *Teacher change*. En Richardson (ed.): **Handbook of Research on Teaching**. USA: American Educational Research Association. 4ª ed.

Richta, Radovan (1974): **La civilización en la encrucijada**. Madrid: Ayuso. 2ª ed.

Riessman, Catherine (2008): **Narrative methods for the human sciences**. Los Ángeles: SAGE.

Rifkin, Jeremy (2014): **La sociedad de coste marginal cero: el Internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo**. Barcelona: Paidós.

Río, Dionisio del (2013): **Diccionario-glosario de metodología de la investigación social**. Madrid: UNED Cuadernos.

Ríos, José (2014): *¿La escuela está preparada para acceder a la cibercultura? Gestión del conocimiento en el siglo XXI*. En **Revista de Educación y Desarrollo Social**. Vol. 8, Nº 2, pp. 46-59.

Robbins, Stephen y Coulter, Mary (1996): **Administración**. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Robertson, Susan (2000): **A class act: changing teachers' work, globalisation and the state**. New York: Falmer Press.

Robinson, Viviane y otros (2009): **School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration (BES)**. New Zealand: Ministry of Education.

Rodríguez, Alfredo y otros (2005): **Retos de la educación social**. Madrid: Eunate.

Rodríguez, Gregorio (1995): **Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST**. Barcelona: PPU.

Rodríguez, Gregorio y otros (1999): **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Aljibe. 2ª ed.

Rogers, Carl (2009): **El proceso de convertirse en persona**. España: Paidós Ibérica. 17ª ed. Publicación original de 1961.

Rojas de Rojas, Morelba (2004): *La autonomía docente en el marco de la realidad educativa*. En **Educere, artículos arbitrados**. Año 8, Nº 24, pp. 26-33.

Román, Martiniano y Diez, Eloisa (2000): **Aprendizaje y Currículum. Diseños curriculares aplicados**. Chile: FIDE.

Romera, Juan José (2010): **Retrato canalla del malestar docente**. España: Toromítico.

Romero, José Luis y Vázquez, Rafael (eds.) (2005): **Psicópolis: paradigmas actuales y alternativos en la psicología contemporánea**. Barcelona: Kairos.

Romero, Oswaldo (1994): *Crecimiento psicológico y motivaciones sociales*. En **Anthropos: Boletín de información y documentación**. Nº Extra 44, pp. 20-24.

Ronfeldt, Matthew y Reininger, Michelle (2012): *More of better student teaching?* En **Teaching and Teacher Education**. Vol. 28, pp. 1091-1106.

Rorty, Richard (1996): **Consecuencias del pragmatismo**. Madrid: Tecnos.

Rorty, Richard (1997): **¿Esperanza o conocimiento?: una introducción al pragmatismo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rorty, Richard (1998): **Pragmatismo y política**. Barcelona: Paidós.

Rosenthal, Robert y Jacobson, Lenore (2003): **Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development**. UK: Crown House. Publicación original de 1968.

Ross, John (2007): *Effects of professional development on teacher efficacy: results of a randomized field trial*. Ponencia presentada en **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Chicago.

Ross, John y Bruce, Catherine (2007): *Professional development effects on teacher efficacy: results of randomised field trial*. En **The Journal of Educational Research**. Vol. 101(1), pp. 50-60.

Rubano, M^a del Carmen y otros (2002): **El malestar docente en la escuela media**. Argentina: Miño y Dávila.

Rubén, Uriel (2012): *El lugar del conocimiento en la sociedad de la información*. En **Revista de Ciencia y Tecnología**. Vol. 12, pp. 83-91.

Rubin, David (1989): **Autobiographical memory**. New York: Cambridge University Press.

Rubin, David (2005): **Remembering our past: studies in autobiographical memory**. New York: Cambridge University Press.

Rubin, Herbert y Rubin, Irene (2012): **Qualitative interviewing: the art of hearing data**. USA: SAGE.

Ruffinelli, Andrea y Valdebenito, María José (2013): **Conocer para pensar la innovación: la perspectiva de los profesores chilenos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje**. Chile: Ministerio de Educación

Ruiz, Cándido (coord.) (2003): **Educación social: viejos usos y nuevos retos**. Valencia: Universidad de Valencia.

Ruiz, José Ignacio (2012): **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto. 5^a ed.

Ruiz-Maya, Luis (dir.) (1990): **Metodología estadística para el análisis de datos cualitativos**. Madrid: CIS.

Rusque, Ana María (2009): **Método de caso**. Santiago de Chile: Universidad de Santiago.

Sachs, Judyth (2000): *The activist professional*. En **Journal of Education Change**. Vol. 1, N° 1, pp. 77-94.

Saith, Ashwani (2006): *From universal values to millennium development goals: lost in translation*. En **Development and Change**. Vol. 37(6), pp. 1167-1199. UK.

Sala, Josefina (2002): *Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación*. En **Revista Española de Pedagogía**. N° 223, pp. 543-558.

Salanova, Marisa y otros (2000): *Desde el "Burnout" al "Engagement": ¿una nueva perspectiva?* En **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**. Vol. 16, N° 2, pp. 117-134.

Salgueiro, Ana María (1998): **Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico**. Barcelona: Octaedro.

Salovey, Peter y Mayer, John (1989): *Emotional intelligence*. En **Imagination, Cognition, and Personality**. Vol. 9, N° 3, pp. 185-211.

Salvat, Guiomar y Serrano, Vicente (2011): **La revolución digital y la sociedad de la información**. Sevilla: Comunicación Social.

Sampat, Vijay (2005): **Sampling theory and methods**. UK: Alpha Science International.

Sánchez, Encarnación (2009a): *Mitos y realidades en la carrera docentes*. En **Revista de Educación**. N° 348, pp. 465-488. España.

Sánchez, Encarnación (2009b): *Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación*. En **Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social**. N° 16, pp. 135-148.

Sánchez, Ignacio (2001): *La tradicional sociológica de la ciencia en el discurso pedagógico actual: valoración de algunas cuestiones pedagógicas*. En **Revista Española de Pedagogía**. N° 219, pp. 285-310.

Sandín, María Paz (2000): *Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad*. En **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 18, N° 1, pp. 223-242. Universidad de Barcelona.

Sanfélix, Vicente (ed.) (1997): **Las identidades del sujeto**. España: Pre-textos.

Sanguinetti, Juan José (2014): **Neurociencia y filosofía del hombre**. Madrid: Palabra.

Santángelo, Horacio (2003): *Experiencias argentinas en aplicaciones de la tecnología educativa*. En **Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación**. N° 21, pp. 77-83.

Santiago, M^a José y Otero-López, José Manuel (2005): **Malestar laboral en profesores**. España: Grupo Editorial Universitario.

Santiago-Delfosse, Marie (2004): *Evaluer la qualité des publications. Quelles spécificités pour la recherche qualitative?* En **Pratiques Psychologiques**. N° 3, pp. 243-254.

Santibáñez, Josefina y Sáenz de Jubera, Magdalena (2005): *Análisis de algunas variables como aportaciones para la formación inicial del profesorado de educación secundaria desde la perspectiva de los alumnos del CAP*. En **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 3, Nº 1, pp. 726-742.

Santos, Alessandro dos (2014): **Elementos para una epistemología de la cibercultura**. Brasil: Universidad de Brasilia.

Santos, Miguel Anxo (1983): *La "erosión" de la función docente*. En **Revista Española de Pedagogía**. Vol. 41, Nº 159, pp. 105-118.

Santos, Miguel Anxo (2007): *¿Han de estar los futuros profesores en Europa cortados por el mismo patrón?* En **XXI. Revista de Educación**. Nº 9, pp. 173-180. Huelva.

Santos, Miguel Anxo y otros (2008): *Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores?* En **Bordón. Revista de Pedagogía**. Vol. 60, Nº 1, pp. 41-58.

Santos, Miguel Anxo (2010): *Eficacia y satisfacción laboral de los profesores no universitarios revisión de un instrumento de medida*. En **Revista Española de Pedagogía**. Vol. 68, Nº 245, pp. 151-170.

Santos, Miguel Anxo y Lorenzo, M^a del Mar (2015): *La Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Pensando en la reconstrucción del proyecto universitario*. En **Revista Española de Pedagogía**. Vol. 73, Nº 261, pp. 263-281.

Sarbin, Theodore (1986): **Narrative psychology: the storied nature of human conduct**. New York: Praeger.

Sarramona, Jaume (2000): **Teoría de la educación. Reflexión normativa y pedagógica**. Barcelona: Ariel.

Scribano, Adrián (2007): **El proceso de investigación social cualitativo**. Buenos Aires: Prometeo.

Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation (2012): **Primary Sources: 2012. America's teacher on the teaching profession**. USA: Scholastic y Bill & Melinda Gates Foundation.

Schumpeter, Joseph (1984): **Corrientes didácticas contemporáneas. Capitalismo, socialismo y democracia**. Barcelona: Folio.

Schütz, Alfred (1993): **La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva**. Barcelona: Paidós.

Schwartz, Howard y Jacobs, Jerry (1984): **Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad**. México: Trillas.

Searle, John (1994): **Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje**. Madrid: Cátedra. 4ª ed.

Searle, John (1996): **The construction of social reality**. London: Penguin.

Segovia, José y otros (1992): **Claves de la reforma educativa: la calidad, el currículo, el profesorado, la nueva formación profesional y la orientación**. Madrid: Popular.

Seldon, Arthur (1994): **Capitalismo**. Madrid: Unión Editorial.

Sen, Amartya (2007): **Identidad y violencia: la ilusión del destino**. Madrid: Katz.

Sennet, Richard (2009): **La nueva cultura del capitalismo**. Anagrama: España.

Señoriño, Orlanda y Cordero, Susana (2005): *Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente*. En **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol. 7, N° 2, pp. 1-23. Argentina.

Serbia, José María (2007): *Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa*. En **UNLZ**. Año IV, Vol. 3, N° 7, pp. 123-146. Argentina.

Seva, Antonio (1986): **La salud mental de los profesores**. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Shapin, Steven (2000): **La revolución científica, una interpretación alternativa**. Barcelona: Paidós.

Shaw, Clifford (1966): **The Jack-Roller: A delinquent boy's own story**. USA: University of Chicago Press.

Shor, Ira (1992): **Empowering education: critical teaching for social change**. USA: The University of Chicago Press.

Shulman, Lee (2004): **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. USA: Jossey-Bass.

Sierra, Francisco (2009): *Economía política de la comunicación y teoría crítica. Apuntes y tendencias*. En **Revista Científica de Información y Comunicación**. N° 6, pp. 149-171.

Sierra, Francisco (coord.) (2013): **Ciudadanía, tecnología y cultura: nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital**. Barcelona: Gedisa.

Sierra, Restituto (2007): **Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios**. Madrid: Thomson. 14ª ed., 4ª reimp.

Sigalés, Carles y otros (2008): **La integración de Internet en la educación escolar española. Situación actual y perspectivas de futuro**. Catalunya: Universitat Oberta de Catalunya y Fundación Telefónica.

Sikes, Patricia (1985): *The life cycle of the teacher*. En Goodson y Ball (eds.): **Teachers' live and careers**. London: Falmer Press.

Sikes, Patricia y otros (1985): **Teacher carrers crises and continuitied**. UK: Falmer Press.

Silva, Alicia (2010): *El mundo relacional de la cibersociedad*. En **Revista Estudios Culturales**. Vol. Nº 3(5), pp. 89-106.

Silver, Christina y Lewins, Ann (2014): **Using software in qualitative research: a step-by-step guide**. London: SAGE.

Silver, David y Massanari, Adrienne (eds.) (2006): **Critical cyberculture studies**. New York: University Press.

Simmel, George (1977): **Sociología. Estudios sobre las formas de socialización**. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente. 2ª ed. Publicación original de 1908.

Singer, Jefferson y Salovey, Peter (1993): **The remembered self: emotion and memory in personality**. New York: Free Press.

Skinner, Burrhus Frederic (2011): **About behaviorism**. USA: Vintage Books Edition. Publicación original de 1974.

Skinner, Jonathan (2012): **The interview: an ethnographic approach**. London: Bloomsbury.

Skopp, Douglas (1980): *Auf der untersten Sprosse: Der Volksschullehrer als "Semi-Professional" im Deutschland des 19. Jahrhunderts*. En **Geschichte und Gesellschaft**. Vol. 6, pp. 383-402.

Skovholt, Thomas y Trotter-Mathison, Michelle (2014): **The resilient practitioner: burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals**. New York: Routledge. 2ª ed.

Smith, Adam (2004): **La riqueza de las naciones**. Madrid: Alianza. 2ª reimp. Publicación original de 1776.

Smith, Merrit Roe y Marx, Leo (1996): **Historia y determinismo tecnológico**. Madrid: Alianza.

Sombart, Werner (2009): **The jews and modern capitalism**. USA: Transaction Publishers. 6ª ed.

Sommer, Michael (2011): *Un programa laboral para el cambio*. En **Boletín Internacional de Investigación Sindical**. Vol. 3, Nº 1, pp.15-20.

Spencer, Lyle y Spencer, Signe (1993): **Competence at work models for superior performance**. USA: Wiley.

Spradley, James (1979): **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Sprietsma, Maresa (2012): *Computers as pedagogical tools in Brazil: a pseudo-panel analysis*. En **Education Economics**. Vol. 20, N° 1, pp. 19-32.

Squire, Larry (2013): **Fundamental Neuroscience**. USA: Academic Press. 4ª ed.

St.Amant, Kirk y Sapienza, Filipp (2011): **Culture, communication, and cyberspace: rethinking technical communication for international online environments**. New York: Baywood Pub. Co.

Stake, Robert (2007): **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata. 4ª ed. Publicación original de 1998.

Stehr, Nico (1994): **Knowledge societies**. London: SAGE.

Stehr, Nico (2000a): **The fragility of modern societies**. London: SAGE.

Stehr, Nico (2000b): **Knowledge and economic conduct: the social foundations of the modern economy**. Toronto: University of Toronto Press.

Stehr, Nico (2000c): *Deciphering information technologies: modern societies as networks*. En **European Journal of Social Theory**. N° 3, pp. 83-94.

Stenhouse, Lawrence (1991): **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata.

Stephenson, Neal (2003): **Snow Crash**. USA: Bantam Spectra. Publicación original de 1992.

Stigler, George (1968): **La teoría de los precios**. Madrid: Revista de Derecho Privado. Publicación original de 1942.

Stokking, Karel y otros (2003): *From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in teaching the profession*. En **European Journal of Teacher Education**. Vol. 26(3), pp. 329-350.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002): **Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Colombia: Universidad de Antioquia. Publicación original de 1990.

Streeck, Wolfgang (2013): **Gekaufte Zeit: Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus**. Deutschland: Suhrkamp.

Strychasz, Gloria, y Arredondo, Mary (1996): *The teacher staff development survey: assessing its reliability and validity in relation to teacher efficacy*. Comunicación presentada en **National Association of School Psychologists Annual National Convention**. Atlanta.

Suárez, Jesús y otros (2010): *Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos*. En **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 18 (10), pp. 1-31.

Suárez, Magdalena (2005): **El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa**. Barcelona: Laertes.

Sumsion, Jennifer (2002): *Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: a phenomenological case study of teacher attrition*. En **La enseñanza y la formación del profesorado**. Vol. 18, Nº 7, pp. 869-885.

Super, Donald (1957): **Teoría del desarrollo vocacional**. Madrid: Paidós.

Sutton, Rosemary (2000): *The emotional experiences of teachers*. Ponencia presentada en **Annual Meeting of the American Educational Research**. New Orleans.

Sutton, Rosemary y Conway, Paul (2001): *Teachers' experiences of anger and frustration: preliminary results from a diary study*. Ponencia presentada en **Association for Research in Education Conference**. New Zealand.

Szczepanski, Jan (1979): *El método biográfico*. En **Paper: Revista de Sociología**. Nº 10, pp. 231-256.

Tapia, Jesús (1997): **Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención**. Madrid: Síntesis.

Tapia, Jesús (2012): **Evaluación psicopedagógica y orientación educativa**. Madrid: Síntesis.

Tardif, Maurice (2004): **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea.

Tardif, Maurice y Lessard, Claude (2004): **La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux**. Canadá: De Boeck Supérieur.

Taylor, Charles (1994): **La ética de la autenticidad**. Barcelona: Paidós.

Taylor, Charles (1996): **Las fuentes del yo**. Barcelona: Paidós.

Taylor, Charles y Maclure, Jocelyn (2011): **Laicidad y libertad de conciencia**. Madrid: Alianza.

Taylor, Steve y Bogdan, Robert (2002): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós.

Tead, Ordway (1919): **Instincts in industry: a study of working-class psychology**. London: Constable & Co.

Tello, Julio y otros (2002): **Docentes y estatus profesional: percepción de los maestros onubenses**. Sevilla: Consejo Escolar de Andalucía.

Tenti, Emilio (2005): **La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti, Emilio (comp.) (2007): **El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI. 1ª ed., 1ª reimp.

Tenti, Emilio y Steinberg, Cora (2011): **Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada**. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, Flavia (2009): *La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites*. En **Revista de Educación**. N° 350, pp. 123-144. Argentina.

Termes, Rafael (2004): **Antropología del capitalismo**. Madrid: Rialp.

Tesch, Renata (1992): **Qualitative research: analysis type and software tools**. London: Falmer Press. 2da. reimp.

Tesch, Renata y otros (1993): **Ethnography and qualitative design in educational research**. San Diego: Academic Press.

Thode, María Luisa (1992): *Problemas específicos del colectivo de profesores interinos*. En **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**. N° 14, pp. 117-135.

Thompson, Paul (2000): **The voices of the past: oral history**. USA: Oxford University Press. 3ª ed.

Thorndike, Edward (1927): **The measurement of intelligence**. New York: Bureau of Publications, Teacher's College, Columbia University.

Thorndike, Edward (1998): **Introduction to the theory of mental and social measurements**. Bristol: Toemmes. Publicación original de 1904.

Tickle, Les (1993): *The first year of teaching as a learning experience*. En Bridges y Kerry (eds.): **Developing teachers professionally**. London: Routledge.

Tirado-Morueta, Ramón y Aguaded-Gómez, Ignacio (2014): *Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula*. En **Revista de Educación**. N° 363, pp. 230-255. España.

Tobón, Sergio y otros (2006): **Competencias, calidad y educación superior**. Bogotá: Magisterio.

Tocqueville, Alexis de (2004): **El antiguo régimen y la revolución**. Madrid: Alianza. Publicación original de 1856.

Toffler, Alvin (1995): **El “shock” del futuro**. Barcelona: Plaza y Janés. 10ª ed.

Tójar, Juan Carlos (2006): **Investigación cualitativa: comprender y actuar**. Madrid: La Muralla.

Tolley, Elisabeth (2006): **Investigación aplicada en salud pública: métodos cualitativos**. Washington DC: OPS.

Tomasi, Wayne (2003): **Sistemas de comunicaciones electrónicas**. México: Pearson. 4ª ed.

Torres, José y otros (2010): *Análisis del grado de satisfacción del profesorado de Educación Secundaria en el desarrollo de su labor docente*. En **Revista Contextos Educativos**. Nº 13, pp. 27-41.

Torres, Jurjo (2007): **Educación en tiempos de neoliberalismo**. Madrid: Morata. 2ª ed.

Torres, Raúl (2008): **Los nuevos paradigmas en la actual revolución científica y tecnológica**. Costa Rica: Euned.

Touraine, Alain (1994): **Crítica de la modernidad**. Madrid: Temas de Hoy.

Traveset, Mercé (2008): **La pedagogía sistémica**. España: Grao. 2ª ed.

Tremblay, Marc (1968): **Initiation a la recherche dans les sciences humaines**. Montreal: McGraw-Hill.

Trianes, Mª Victoria (2001): *Impacto de las relaciones interpersonales en la vida cotidiana de la clase y del centro*. En CCOO: **Convivencia escolar. Un enfoque práctico**. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.

Trinidad, Antonio y otros (2006): **Teoría fundamentada “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional**. Madrid: Centro de Investigaciones Pedagógicas.

Turkle, Sherry (1997): **La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet**. Barcelona: Paidós.

Ullán de la Rosa, Francisco (2014): **Sociología urbana: de Marx y Engels a las escuelas posmodernas**. Madrid: CIS.

Unda, Sara y otros (2008): *Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (burnout) en maestros mexicanos*. En **Información Psicológica**. Nº 91-92, pp. 53-63.

UNESCO (2005): **Hacia las sociedades del conocimiento**. Francia: UNESCO.

UNESCO (2006): **Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa**. Santiago de Chile: UNESCO.

UNESCO (2014): **Estudio internacional de la enseñanza y aprendizaje. Informe de seguimiento de la ETP en el mundo 2013**. Francia: UNESCO.

UNESCO (2015): **La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos. Informe de seguimiento de la ETP en el mundo 2015**. Francia: UNESCO.

Uribe, Mario (2010): *Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo. Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno*. En **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. Vol. 3, N° 1, pp. 303-322.

Vaillant, Denise (2007): *La identidad docente*. Ponencia presentada en el **I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado"**. Barcelona.

Vaillant, Denise y Rossel, Cecilia (2006): **Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión**. Santiago de Chile: PREAL.

Vaillant, Denisse (2004): **Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates**. Chile: PREAL.

Valcárcel, M^a Victoria y otros (2001): *¿Cómo es valorado un curso de formación inicial desde las necesidades y problemas de profesores principiantes?* En **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. N° 40, pp. 111-131.

Valle, Antonio y Núñez, Juan Carlos (1989): *Expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional*. En **Revista de Educación**. N° 290, 293-319. España.

Vallés, Antonio y Vallés, Consol (2000): **Inteligencia emocional: aplicaciones educativas**. Madrid: EOS.

Vallés, Antonio y Vallés, Consol (2010): **El estrés docente: estrategias de afrontamiento emocional**. Sevilla: MAD.

Valles, Miguel (2009): **Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid: Síntesis.

Valles, Miguel (2014): **Entrevistas cualitativas**. Madrid: CIS. 2^a ed. rev. y ampl.

Valli, Linda (ed.) (1992): **Reflective teacher education. Cases and critiques**. USA: State University of New York Press.

Van Den Berg, Rudolf (2002): *Teacher's meaning regarding educational practice*. En **Review of Educational Research**. Vol. 72, N° 4, pp. 577-625.

Van Dijk, Jan (2012): **The network society**. London: SAGE. 3^a ed.

Van Dijk, Teun (1995): **Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso**. Madrid: Cátedra. 5^a ed.

Van Dijk, Teun (2000): **El discurso como estructura y proceso. Vol. 1**. Barcelona: Gedisa.

Van Manen, Max (1979): *The phenomenology of pedagogic observation*. En **The Canadian Journal of Education**. Vol. 4, N° 1, pp. 5-16.

Van Manen, Max (1982): *Phenomenological pedagogy observation*. En **Curriculum Inquiry**. Vol. 12, N° 3, pp. 283-299.

Van Manen, Max (2003): **Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad**. Barcelona: Idea Books.

Van Manen, Max (2006): *Writing qualitatively, or the demands of writing*. En **Qualitative Health Research**. Vol. 16(5), pp. 713-722.

Varela, Margarita y otros (2011): **La educación basada en competencias: un profesor tradicional frente a una nueva orientación educativa**. México: UNAM.

Varguillas, Carmen y Ribot, Silvia (2007): *Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad*. En **Revista de Educación**. Vol. 13, N° 23, pp. 249-262. Venezuela.

Veen, Klaas van (2003): **Teachers' emotions in a context of reforms**. Países Bajos: UB Nijmegen.

Vega, Leoncio (2005): *Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia*. En **Revista de Educación**. N° 36, 169-187. España.

Veira, José Luis (dir.) (2007): **Las actitudes y los valores sociales en Galicia**. Madrid: CIS.

Veiravé, Delfina y otros (2006): *La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores*. En **Revista Iberoamericana de Educación**. N° 40/3, pp. 1-11. Argentina.

Vera, Julio (1988): **El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza**. Valencia: Promolibro.

Veras, Eliane (2010): *Historia de vida: ¿Un método para las ciencias sociales?* En **Cinta moebio**. N° 39, pp. 142-152.

Verdú, Vicente (2009): **El capitalismo funeral: la crisis o la Tercera Guerra Mundial**. Barcelona: Anagrama.

Verhoeven, Chris y otros (2003): *Job conditions and wellness/health outcomes in dutch secondary school teachers*. En **Psychology and Health**. Vol. 18(4), pp. 473-487.

Vidich, Arthur y Lyman, Stanford (1994): *Qualitative methods: their history in sociology and anthropology*, en Denzin y Lincoln (eds.): **Handbook of qualitative research**. California: SAGE.

Vigotsky, Lev (2010): **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona: Paidós. Publicación original de 1934.

Villa, Aurelio (coord.) (1988): **Perspectivas y problemas de la función docente**. España: Narcea.

Villa, Aurelio (coord.) (1992): **Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica**. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones.

Villegas, M^a Margarita y González, Fredy (2011): *La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual*. En **Psicoperspectivas**. Vol. 10, N° 2, pp. 35-39.

Villuenda, M^a Dolores (1986): **La identidad cognitiva**. Madrid: Narcea.

Viñao, Antonio (2000): **La crisis del bachillerato tradicional y la génesis de la educación secundaria. Necesidad o virtud**. Sevilla: Kronos.

Viñao, Antonio (2002): **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madrid: Morata.

Vroom, Victor (1964): **Trabajo y motivación**. New York: John Wiley and Sons.

Vroom, Victor (1990): **El nuevo liderazgo: dirección de la participación en las organizaciones**. Madrid: Díaz de Santos.

Walzer, Michael (1998): **Tratado sobre la tolerancia**. Barcelona: Paidós.

Wallace, Patricia (2001): **La psicología en Internet**. Barcelona: Paidós.

Warner, Jon (2008): **Inteligencia emocional: perfil de competencias**. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces. 2^a ed.

Wasserman, Stanley y Faust, Katherine (1999): **Social network analysis: methods and applications**. UK: Cambridge University Press.

Weber, Max (1984): **La acción social: ensayos metodológicos**. Barcelona: Península. Publicación original de 1904.

Weber, Max (1993): **Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva**. México: Fondo de Cultura Económica. 2^a ed., 10^a reimp. Publicación original de 1921-1922.

Weber, Max (2001): **La ética protestante y el espíritu del capitalismo**. Barcelona: Península. 18^a ed. Publicación original de 1903.

Weber, Max (2006): **La ciencia como profesión. La política como profesión**. Madrid: Espasa. Publicación original de 1919.

Weber, Max (2012): **Sociología de la religión**. Madrid: Akal. 2^a ed. Publicación original de 1921.

Webster, Frank (1995): **Theories of the information society**. New York: Routledge.

Wechsler, David (1940): *Non-intellective factors in general intelligence*. En **Psychological Bulletin**. Nº 37, pp. 444–445.

Weinert, Ansfried (1985): **Manual de psicología de la organización**. Barcelona: Herder.

Weiss, Howard (2002): *Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences*. En **Human Resource Management Review**. Vol. 12, pp. 173-194.

Wellman, Barry (ed.) (1999): **Networks in the global village: life in contemporary communities**. Colorado: Westview Press.

Wenger, Etienne (2001): **Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona: Paidós Ibérica.

Westrum, Ron (1991): **Technologies & society: The shaping of people and things**. Belmont CA: Wadsworth Publishing Compan.

White, Harrison (2008): **Identity and control: how social formations emerge**. USA: Princeton University Press. 2ª ed.

White, Michael (1993): **Medios narrativos para fines terapéuticos**. Barcelona: Paidós Ibérica.

Wilensky, Harold (1964): **Inteligencia organizacional: conocimiento y política en el gobierno y la industria**. USA: University of California.

Wilson, Suzanne y otros (2001): **Teacher preparation research: current knowledge, gaps, and recommendation**. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.

Winner, Langdon (1979): **Tecnología autónoma**. Barcelona: Gustavo Gili.

Winter, Glyn (2000): *A comparative discussion of the notion of 'validity' in qualitative and quantitative research*. En **The Qualitative Report**. Vol. 4, Nº 3 y 4.

Wittkower, Dylan (ed.) (2013): **Facebook and philosophy: what's on your mind?** Volumen 50 de *Popular culture and philosophy*. USA: Open Court.

Wittrock, Merlin (comp.) (1997): **La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos**. Barcelona: Piados. 1ª reimp.

Witzel, Andreas y Reiter, Herwig (2012): **The problem-centred interview**. London: SAGE.

Wood, Ellen (2000): **Democracia contra capitalismo: la renovación del materialismo histórico**. México: Siglo XXI.

Woodward, Richard (2004): *Global monitor: the organisation for economic cooperation and development' in new political economy*. Vol. 9(1), pp.113-127.

Woodward, Richard (2009): **The organisation for economic co-operation & development**. London: Routledge.

Wright, Erik (1983): **Clase, crisis y Estado**. Madrid: Siglo XXI.

Wright, Erik (1994): **Clases**. Madrid: Siglo XXI.

Wright, Erik (1997): **Class counts: comparative studies in class analysis**. USA: Cambridge University Press.

Wright, Erik (2010): **Preguntas a la desigualdad**. Bogotá: Universidad del Rosario. Publicación original en inglés de 1994.

Wright, Erik (ed.) (2005): **Approaches to class analysis**. USA: Cambridge University Press.

Wright, Erik y otros (1998): **The debate on classes**. London: Verso. Publicación original de 1989.

Yanes, Cristina (2001): **El docente en la configuración de la segunda enseñanza oficial. Política y legislación educativa**. Sevilla: Kronos.

Yin, Robert (2009): **Case study research: design and methods**. Los Ángeles: SAGE.

Yin, Robert (2011): **Applications of case study research**. Newbury Park: SAGE.

Young, Michael (comp.) (1971): **Knowledge and control**. London: Collier-Macmillan.

Young, Stephen (2006): **Capitalismo moral: cómo reconciliar el interés privado con el interés público**. México: Universidad Iberoamericana.

Youyou, Wu y otros (2014): *Computer-based personality judgments are more accurate than those made by humans*. En **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)**. Vol. 112, N° 4, pp. 1036-1040.

Yuni, José (comp.) (2009): **Formación docente. Complejidad y ausencias**. Argentina: Encuentro.

Yunus, Muhammad (2011): **Las empresas sociales: una nueva dimensión del capitalismo para atender las necesidades más acuciantes de la humanidad**. Barcelona: Paidós.

Zabalza, Miguel (coord.) (1989): **La formación práctica de los profesores. Actas del II simposium sobre prácticas escolares**. Pontevedra: ICE de la Universidad de Santiago.

Zabalza, Miguel y Zabalza, M^a Ainoha (2011): **Profesores y profesión docente: entre el "ser" y el "estar"**. Madrid: Narcea.

Zapata, Óscar (2006): **Herramientas para elaborar tesis e investigaciones educativas**. México: Pax.

Zautra, Alex y otros (eds.) (2014): **Inteligencia social: aplicación práctica en el contexto educativo. La humanización de las relaciones sociales**. España: MEC.

Zeichner, Kenneth (2010): **La formación del profesorado y la lucha por la justicia social**. Madrid: Morata.

Zimmerman, Marc (2000): *Empowerment Theory*. En Rappaport y Seidman: **Handbook of community psychology**. USA: Kluwer Academic.

Zubieta, Juan Carlos y Susinos, Teresa (1992): **Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes**. Madrid: CIDE.

ANEXOS

| | |
|--|-----|
| ANEXOS | 784 |
| ANEXO N° 1: GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD | 786 |
| ANEXO N° 2: GUIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN..... | 787 |
| ANEXO N° 3: DOCUMENTO DE PRESENTACIÓN PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN | 788 |
| ANEXO N° 4: TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD | 789 |
| ANEXO N° 5: FICHA DE REGISTRO ANALÍTICO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN .. | 908 |
| Anexo 5.1. Ficha de registro analítico del grupo de discusión N° 1 | 908 |
| Anexo 5.2. Ficha de registro analítico del grupo de discusión N° 2 | 909 |
| ANEXO N° 6: TRANSCRIPCIONES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN | 910 |
| Anexo 6.1. Grupo de discusión N° 1 | 910 |
| Anexo 6.2. Grupo de discusión N° 2 | 926 |
| ANEXO N° 7: ENTORNO DE TRABAJO PROGRAMA NVIVO10 | 936 |
| Anexo 7.1. Estados emocionales emergentes desde las entrevistas..... | 936 |
| Anexo 7.2. Estados emocionales emergentes desde los grupos de discusión (G1 y G2)..... | 937 |
| Anexo 7.3. Causantes de malestar emergentes en las entrevistas | 939 |
| Anexo 7.4. Causantes de malestar emergentes en los grupos de discusión..... | 940 |
| Anexo 7.5. Ejemplos de generación de categorizaciones con frecuencias aproximativas de la identidad docente en entrevistas en profundidad | 941 |
| Anexo 7.6. Ejemplos de generación de categorizaciones con frecuencias aproximativas de la identidad docente en grupos de discusión | 944 |
| Anexo 7.7. Generación total de categorizaciones de NVIVO10 con el número de recursos y frecuencias en entrevistas | 946 |
| Anexo 7.8. Generación total de categorizaciones de NVIVO10 con el número de recursos y frecuencias en grupos de discusión..... | 959 |

ANEXO N° 1

"GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD"

Nombre:

Edad:

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

¿Cuál es tu percepción de la formación inicial recibida?

¿Cuál es tu percepción de la práctica profesional realizada?

¿En qué año se tituló como docente?

¿En cuántos institutos has trabajado y en qué periodos?

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento? ¿Dónde?

¿Has participado de proyectos de intervención en las escuelas donde ha trabajado?

¿Has participado de proyectos de investigación durante el ejercicio de la docencia?

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

¿Fortalezas como docente?

¿Debilidades como docente?

¿Qué es para ti, la docencia? Competencias?

¿Cómo percibes el reconocimiento social de la labor docente en España?

¿Te has sentido reconocido en los institutos donde has trabajado? ¿Por qué?

Por los mismos colegas?

Por los directivos?

Por los alumnos?

Por los padres?

Ventajas y desventajas de ser docente

¿Cuál es su percepción acerca de las políticas públicas sobre el profesorado de Secundaria?

¿Cuál es tu grado de satisfacción de tu profesión? (y tus expectativas?)

¿Has tenido alguna crisis profesional? ¿Podrías detallar alguna?

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

¿Cuántas horas a la semana?

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

¿Cómo te sientes remunerado?

¿Cuáles son tus expectativas respecto al lugar donde trabajas?

¿Cuál es tu grado de satisfacción en tu lugar de trabajo a nivel general? En algo no estás satisfecho? A nivel institucional, de directivas, de relaciones sociales, de algún tipo de apoyo?

¿Cuál es su tu visión respecto de tus alumnos con los que estás ahora?

¿De qué modo utilizas las nuevas tecnologías de la información?

¿Cuál es tu postura frente a las tecnologías de la información?

ANEXO N° 2

“GUIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN”

Identidad profesional docente.

1. Trayectoria Profesional
2. Estado Testimonial
3. Vivencia actual de la profesión

0. REFLEXIONES GATILLADORAS

1. TRAYECTORIA PROFESIONAL

- Formación (ITRFOR)

- * ¿Qué podéis decir o como valoráis la formación inicial recibida para ser docente de Secundaria.
- * Y del master
- * ¿Qué debiera contener una formación para ser docente
- * ¿Qué competencias debería tener un docente?

2. ESTADO TESTIMONIAL

- AUTOIMAGEN (ITRAUT)

- * ¿Cómo definirías la profesión docente?
- * Ventajas y desventajas de la profesión docente

- Nivel de bienestar (BIDDOC)

- * ¿La docencia suele tener un grado de satisfacción positivo?
- * ¿Cómo valoráis la remuneración en España a los docentes?

- Crisis profesional (ITRAUT)

- * ¿En qué consisten las crisis profesionales más frecuentes?

- Elección de la profesión (ITRAUT)

- * ¿Cuáles son realmente las razones que nos llevan a ejercer la docencia

- Reconocimiento social (ITECON)

- * ¿La profesión docente es reconocida socialmente?
- * Por los padres, por los alumnos?
- * ¿Políticas públicas?

3. VIVENCIA ACTUAL DE LA PROFESIÓN

- Proyectividad con la profesión (PRDDOC)

- * ¿Nivel de expectativas con la profesión?
- * ¿Cambiarías de trabajo y de rubro?

- Nivel de relaciones sociales (ITESOC)

- * ¿Cómo es la relación con los demás agentes educativos?
- * ¿Con los padres, los alumnos, los directivos, los colegas?
- * ¿Cómo es la relación con los alumnos en la dinámica interna de las clases?

0. REFLEXIONES FINALES

- * Agradecimientos.

ANEXO N° 3

"DOCUMENTO DE PRESENTACIÓN PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN"

Estimado/a Profesor/a:

En primer lugar, muchísimas gracias por su voluntad y disposición para participar de un pequeño taller de discusión.

Este taller de discusión tendrá una duración aprox. de 2 hrs. y se llevará a cabo en el aula de tutoría del Instituto San Jerónimo el día 4 de junio de 16 a 18 hrs (Grupo 2: 18 de junio de 16 a 18 hrs.).

Esta actividad está enmarcada dentro de la investigación doctoral que estoy desarrollando en la Universidad de Sevilla. Dentro de las exigencias metodológicas, se me ha requerido realizar entrevistas personales (que he realizado a muchos de ustedes), así como un taller de discusión, cada uno compuesto de 5-6 profesores.

El objetivo principal de la investigación es “comprender los rasgos básicos de la configuración identitaria de profesores de Secundaria en el contexto de una nueva sociedad global”, con lo cual abordaremos temáticas que se detallan más abajo.

1. TRAYECTORIA PROFESIONAL

- Formación del profesorado
- Competencias docentes

2. ESTADO TESTIMONIAL

- Elección de la profesión
- Reconocimiento social
- Grado de satisfacción con la profesión
- Crisis profesionales

3. VIVENCIA ACTUAL DE LA PROFESIÓN

- Expectativas de la profesión
- Nivel de relaciones sociales

ANEXO N° 4

"TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD"

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 01

8 de junio
PAQUI / 38 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Licenciada en filología francesa

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Luego hice el CAP, lo hice en Granada. Empecé en octubre y acabé en febrero (como 4 o 5 meses)

¿Cuál es tu percepción del CAP?

Para serte sincera, yo no aprendí mucho. Es un requisito que se nos pide para ser profesor, pero si aprendí... fue un poco... de un profesor que daba sicología, pero de lo demás no aprendí gran cosa, que no aprendiera después in situ...

Es algo que está en falta a lo largo de la carrera, porque ni damos muchas prácticas, las prácticas que di eran de una optativa y solo di un mes y realmente yo me he visto en institutos...mmm... de centro educativos específicos que están en barrios marginales y cuando ...yo... este mundo yo lo desconocía...no sabía ni que existía este tipo de alumnado, entonces, ni en el CAP aprendí nada en cuanto a pedagogía ni a lo largo de la carrera. Estoy aprendiendo día a día y con el sentido común que tengo, sino...siento que algunas veces, me siento contenta conmigo misma, porque veo que doy la talla, pero al principio cuando entraba en clases, yo por el francés no, porque digo no me iba a pillar ningún niño, porque soy nativa, era más bien por saber transmitir y llegarle al niño y saber mmm...cautivarlo, motivarlo...eso me preocupa más que mi nivel de francés, que a mí no me preocupa.

Y respecto a las prácticas en el CAP, fue absurdo, fue ir a clases donde un profesor... daba clases...y yo me sentaba allí, lo que hacía era ver cómo él daba la clase y ya está...o sea que ...y luego di dos clases...él me dijo vas a dar el módulo tal, la parte esta de gramática y prepárate la clase...y di dos clases, pero fue ver cómo ese profesor daba las clases...y yo hombre...he estudiado y he ido al colegio (risas), he ido al instituto, o sea que eso, yo ya sé...he dado muchas asignaturas, he tenido muchos profesores entonces no necesito eso...

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Yo soy nativa, Quería estudiar una carrera y la que me era más fácil, o por lo menos la que podía sacar partido porque había nacido en Francia, era francés y era por la que yo veía luego que tendría más salida y además me gustaba...

Yo cuando me metí tenía muy claro que quería ser profesora...y nunca nadie me lo dijo ni me lo propuso, ni nadie me influyó...es muy raro, inexplicable el gusto que tengo por enseñar...aunque en principio quería escuela oficial de idioma, pero el acceso es más difícil y entonces opté por secundaria y mira aquí estoy...me ha gustado mucho.

¿En qué año te titulaste como docente?

En el 2008. Fui la última generación del CAP

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

En muchísimos...llevo un año y ocho meses de trabajo y calcula unos seis centros por curso, muchísimo, me han movido bastante....

En este instituto, empecé el 12 de abril y acabo el curso...estoy tela de contenta, risas...porque vivo aquí en Sevilla.

¿Tienes posibilidades de quedarte aquí?

No, yo soy interina...y veremos si este año trabajo...con los recortes lo tengo muy negro...

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento? ¿Dónde?

He tenido que hacer cursos, todos en vista a las oposiciones. Hice por la universidad camilo José Cela, hice 6 o 7 cursos de organización, de tutorías, de aula TIC... Esos los hice a través de un sindicato, que te saca 145 euros cada vez que haces un curso y ya está... la mitad no los hacía ni completo y me mandaban al título...

Y has participado en investigaciones?
No...

Y en proyectos de intervención
En este centro ahora mismo en ninguno, pero sí que he participado en algunos, sobre todo en el tema valórico y de convivencia...

¿Cómo percibes las políticas del Estado hacia la labor docente en España?

No hay políticas, no se preocupan en nada. Yo les invito a que vengan a nuestras clases y que vengan y vean esto... no se preocupan. Además otra cosa, es que por ejemplo, somos dentro del grupo A los que menos cobramos. Somos muy envidiados, pero es que luego un lic. en derecho o un abogado o un... no sé... es que cobran más que nosotros, un arquitecto... somos dentro del gremio los peor pagados. Un policía local cobra lo que yo.

Yo he estudiado 5 años más un CAP más unas oposiciones para poder acceder, o sea que cuando te pones a calcular, yo le he dedicado 6 años de mi vida para cobrar lo mismo que cobra una persona que no tiene titulación. Y eso frustra un poco.

Yo eso es lo que llevo peor...

¿Y la visión de la sociedad hacia la profesión docente?

Últimamente, estamos en el ojo del huracán... estamos ahí... porque aquí cada vez los profesores estamos considerados de peor manera... además que dicen que tenemos más vacaciones, que ganamos mucho...

Yo creo que nos tienen envidia un poquito y en este centro no se capta mucho, porque serán padres más sensatos, pero yo he estado en centros en los cuales los mismos niños te dicen "es que mis padres dicen que ustedes vivís muy bien!" o sea ya es tal, que los niños vienen envenenados y te lo dicen ellos.

Y eso se extiende desde el mismo Estado que no nos valora, a la gente en general, en los institutos donde he estado yo.

Al final se contamina todo, los niños escuchan en casa o escuchan en el barrio o escuchan en la calle que el profesor tiene dos meses de verano, la madre está todo el verano diciéndole "claro el profesor de vacaciones y ahora yo te tengo que aguantar a ti, ahora donde te coloco en esta semana santa, o no sé qué, o en estas navidades". Pues el niño al final ve al profesor, que además es el que requiere que estudie lo que no le gusta y encima ve que la madre está diciendo que el profesor es el que mejor vive o no sé qué... entonces...

¿Cómo te defines como profesor?

Jajajaja. Eso le toca a los niños! Jajaja. No a mí!

Mmm... Yo como profesora me veo humana. Creo que hay que tener en cuenta que estamos tratando con chavales y ser conscientes de la edad que tienen... que hay que educarlos, que hay que enseñarles, pero que también hay que tener un poquito de empatía y saber sus circunstancias personales, su forma de ser o sea que la parte humana yo la veo muy importante, y la parte psicológica y luego, bueno, pues intentar motivarlos y...

Fortalezas

Soy muy humana, soy muy cercana con los chicos... yo saco mucha motivación y mucho cariño...

¿Debilidades?

Sí... me falta un poquito de autoridad, creo, soy demasiado blanda, creo...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Influye totalmente... al punto de no poder decidir cuándo tener un hijo, tú me dirás, cada mes estás en un centro diferente, es que no te puedes plantear ni tener un hijo... hay gente que lo hace y yo la veo muy valiente, pero yo para tener... qué vas a tener?... un hijo o dos?... para tenerlo así? Eso condiciona.

Luego, nosotros por ejemplo este año, yo soy interina, primero tenemos oposiciones luego no, luego nos cambiaron el temario y al final, pues, no hay oposiciones... pues un montón de meses que estuve

encerrada estudiando, luego nos cambiaron el temario, luego una preparadora que te lleva un dinero, tu carácter, pues, te vuelves más agria, tu relación con tu pareja son más tirantes, o sea, que es duro. Pero lo de la movilidad, es difícil, pues hay días que te levantas y dices: dónde estoy! Risas....me ha pasado dos o tres veces y me acuerdo de las azafatas de los aviones y digo puf!...por que yo es cambiar cada mes y ya no me acuerdo dónde...ya me ha pasado un par de veces, de despertarme y decirme: dónde estoy...! Jajaja es normal.

¿Qué es para ti la docencia?

La docencia es enseñarles a los niños unos conocimientos que no tienen y sobre todo prepararlos para el futuro, porque los niños son el futuro...son nuestro futuro, o sea que...es lo primordial que tenemos que tener en mente y cuanto más formados estén, pues, mejor sociedad tendremos en el futuro.

¿Cuáles son las competencias que debería tener un docente?

Habilidades sociales, luego por ejemplo, estar muy actualizado en cuanto a tecnología porque a los niños les gusta mucho...desde que se puso la pizarra digital, son más participativos, se motivan más, ellos te lo requieren, o sea que te tienes que actualizar mucho, actualizarte... No sé por ejemplo, en el libro hay canciones que están desfasadas, entonces te tienes que buscar, por ejemplo, una canción que sea más actual. A ellos les gusta el rap y aunque a ti no te guste o te guste más o menos, pues tienes que buscar algo...porque claro si le pones una canción de cuna a un niño, te miran con cara diciendo... “Para esto vale el francés!”. Cuando tú le pones una canción que se adapta más a sus gustos, pues los enganchas, porque tienes que tratar de engancharlos...

¿Te has sentido reconocido en los institutos donde has trabajado? ¿Por qué?

Sí...y en especial en este instituto. Me han tratado muy bien. He tenido muchísima suerte.

¿Y de parte tus colegas?

También he tenido muchísima suerte...hasta ahora que me hayan hecho puntualmente el en un centro el vacío, pero yo siempre conecto con otras personas y ya con eso me vale, luego, yo estoy muy contenta, yo soy súper feliz, he trabajado en otras cosas mucho menos reconocidas y menos remuneradas y echando mucho más horas y a mí esto me parece un paseo...yo es que no tengo sensación de trabajo. Yo no quiero decirlo mucho porque se nos envidia mucho, pero, yo estoy super a gusto.

¿Y de los alumnos, cuál es su visión de los profesores?

Lo tienen como el ogro, como el que le impone unas pautas a seguir y los niños están como un poquito libre, a lo que ellos quieran, entonces, marcarles tú, desde “siéntate aquí” hasta “abre el cuaderno”, imponerle algo para ellos...no sé...es que no...son ellos lo que dicen: “maestra, hoy vamos a coger los ordenadores”. Es que se confunden un poco los roles, como que ellos son los que quieren llevar la clase, llevarán el mando en su casa y llegan aquí y te quieren imponer ellos el ritmo, no entienden que eres tú la adulta la que...entonces no sé... tienes que acceder.

Yo por ejemplo, me río con ellos...”yo que padezco de síndrome de egocentrismo” y entonces “soy la más importante y me tienen que mirar a mí...” y entonces ellos se ríen y con eso los capto, pero no vale decir “yo soy el que mando”, el que “yo soy el que impongo”. Te los tienes que camelar un poquito. Hay autoridad sin que ellos capten que tú eres la que manda.

¿Crees que la docencia tiene autonomía?

No creo que no tengamos autonomía. Qué va. Mi departamento funciona muy bien, ahí trabajan en equipo. Ahí tú tienes un libro y tú sabes que lo tienes que seguir, o sea tú quieres antes los pronombres antes que los verbos, o sea que cuando acabe el módulo tú ya sabes que tienes que hacer esto o lo otro. Entonces tú vas como quieras, hay libertad de acción, tú sabes perfectamente que al final lo tienes que dar y hay un examen que está marcando dentro del departamento, y teniendo ese punto de mira, pues tú ya trabajas tus clases con total libertad. Que tú un día quieres poner más ejercicios orales y otro día dedicarte al escrito...hasta ahora a mí nunca se han metido en mi forma de trabajar. Que una vez cierras tu puerta, tú haces las clases como tú veas.

¿Tu postura frente al cambio?

Es positiva. Además que no nos queda otra. Hay que ser maleable, sino...mientras más rígido más sufres y no consigues nada. O sea que una postura muy rígida con los niños no es satisfactoria, no sacas los resultados...

¿Y tus colegas?

No todos tienen esa misma postura. Hay... y no es por tener un prejuicio, pero mientras mayor es la persona menos maleable y más rígida es. Hay menos empatía...ya arrastra con su propia vida y se ve reflejado en el trabajo...no sé...donde hay gente mayor se nota una rigidez, un ambiente más austero, la gente está más quemada, y donde nada más haya dos o tres personas más jóvenes que lleguen y te den ese punto de vitalidad...de ganas de enfrentarte...yo he tenido compañeros mayores y me lo han dicho...dicen “yo cuando tenía 40 años a mi me podían decir lo que querían, ya con cincuenta y tanto, ya no, ya no puedo más”. Además están acostumbrados a otro tipo de enseñanza, se ha devaluado mucho, entonces, les cuesta.

¿Ventajas de ser profesor?

Es que das cariño, das todo lo que tienes, transmites y con una proyección de futuro. No sé...yo lo veo bonito, a mí me gusta.

¿Y desventajas?

La única que tiene... yo por ejemplo, que dentro de mi gremio, que nos mueven mucho y tendría que ser, por ejemplo, como en sanidad, que son, pues si coges Sevilla, ya Sevilla ya de por sí la puedes cuartear...aunque solo Sevilla que sea que puedas poner...no sé...el desplazamiento...yo es lo que peor llevo porque es una adaptación cada mes, entonces...y de manera indefinida! Porque las oposiciones se congelaron, se suspendieron, ahora están diciendo que ahora que puede que sí, pero con menos plazas...puede ser un año como pueden ser 10...un poco de incertidumbre...

¿Cuál es tu grado de satisfacción de tu profesión? (y tus expectativas?)

Yo estoy muy contenta...

Bueno, ahora mismo como proyección, está en aprobar mis oposiciones y cuando las apruebe en secundaria, quiero Escuela Oficial de Idioma cuando sea más mayor...no vaya a ser que con 50 años no aguante yo a los niños y no quiero que salgan perdiendo ellos ni yo tampoco.

Y luego tengo algún proyecto de estudiar psicología.

¿Has tenido alguna crisis profesional? ¿Podrías detallar alguna...??

La tuve el año pasado pero por fue por el centro donde me tocó. Siempre que estás en centros específicos de barrios marginales lo he pasado mal. He dado la talla porque luego la jefatura me han dado la enhorabuena, el equipo de orientación, el director, en todos los centros en que he estado, en centros específicos que son muy duros, me han dado la enhorabuena, pero que yo lo he pasado muy mal...yo era de subirme al coche y llorar.

Y eran los niños...uno que está acostumbrada...mmm, no sé, es que son, no es por desprestigiar, son niños que viven en la calle, son gitanos, son niños que no...entonces es como intentar educar una cosa que luego se pegan en clases 6 horas y las 18 restantes están en la calle...es como intentar ir contracorriente, no sé...lo pasé muy mal...fue muy duro...

Los niños... eran profesores con diez niños y así no éramos capaces de...te daban una patada a la puerta, se ponían arriba de la mesa a bailar, calentaban el bocadillo y se lo comían en clase...yo que sé...es otro mundo, eso hay que vivirlo...te lo cuento y me puedes decir...estás exagerando...

Y que no daba mi asignatura...que lo que hacía era darles crucigramas de vocabularios y hacer juegos de puzle y con eso...su atención eran 20 minutos...y el resto...Además es que ellos miraban el reloj, no sabían la hora, no sabían ni escribir...y decían: “cuando la aguja esté en el 12, me queda media hora de clase, pues esa es la que voy a trabajar...”. Y esa era la que tú conseguías a duras penas, la otra media hora era guardería total...no sé...había intentado hablar con ellos, pero es otro...no es dar clase de secundaria...esto es una guardería y...

Cada vez que me llaman por teléfono yo me pongo a temblar. Además lo pregunto...es un centro específico?? Este año he tenido muchísima suerte...los 3 que he pisao, cuál más bueno, pero el año pasado pisé 3 malos.

Pero igual sigo con mi convicción de que tengo que vivirlo porque existe y también tienen derecho a la educación... y con el tiempo sacaré buena nota, hombre yo siempre saco buena nota, pero bueno, sacaré mi plaza y conseguiré un centro bueno...y ya de eso depende tu nota, y depende tu expediente, entonces hay que luchar y ya está...ahí que pasar por ahí, aunque hay gente que llevan 20 años en la enseñanza y no han pisado ninguno y no se lo creen...yo tengo compañeros aquí que les hablas de esos centros y te miran como diciendo: esta que está hablando?

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Estoy dando a primero de la ESO, que son bilingües de inglés; le doy a 2 de la ESO, que son bilingües de inglés; le doy a 3 de la ESO son también bilingües de inglés y le doy a 1 de bachillerato, que no son bilingües...

¿Le dan importancia al idioma en este instituto?

Es que este instituto es bilingüe de inglés...y tiene alumnos bilingües de inglés y alumnos que no lo son. Depende que hayan venido también del colegio con opción de inglés y ya luego allí puedan tener para...Y aparte tienen francés...

¿Cuál es tu opinión de este centro?

Yo creo que es de los mejores, en todos los aspectos...alumnado, profesorado, es bueno, implicado, el equipo directivo también son muy buenos, se preocupan, o sea que, yo creo que es de los mejores centros que he pisado, junto con otro de Banalmádena, que...pero este estaba adscrito a un programa de calidad, entonces también estaba más por la labor...

¿Horas de trabajo?

Creo que son 25 horas, de las cuales en aula son 18-19 hrs.

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

Son nivel medio, y luego algunos medioalto, hay algún hijo de padre arquitecto, pero no se nota, son todos más o menos medio...son niños muy normales...

¿Cómo son los alumnos con los que trabajas?

Depende del curso...tengo un primero totalmente... (más numeroso, son treinta) y son con proyección de futuro, son niños con ganas, con inquietudes, con dudas que resuelven y que...y luego tengo otro primero, que son los que dices tú...puf...a estos hay que estar motivándolos y vienen los padres desesperados como no sé qué hacer..."maestra si da igual, si al final no va a haber trabajo"...o sea que te encuentras los dos niveles...los que tienen una proyección de futuro y el que dice que estudiar no vale para nada...

En algunos me cuesta más y en otros no hace mucha falta...ellos ya de por sí son niños competitivos...que es la gran mayoría...eh...hay menos niños desmotivados aquí...que...

¿Tus relaciones sociales?

En general muy bien...

Dirección...muy bien...

Profesores...muy buena

Con los alumnos...todo muy bien...yo creo que sí...jajaja. sí que habrá un niño que te diga que se yo que se lleva fatal conmigo, pero bueno...jajaja

Con los padres...sí...muy bien...yo con los padres, es que soy tutora de un grupo de tercero y también muy bien...el otro día me encontré un padre y me acerqué a él y me agradeció el detalle, o sea que sí...muy bien.

¿Los padres participan, se implican?

No...no todo lo que deberían...yo estoy un poquito dolida porque por ejemplo este padre que te cuento, el otro día...mmm...salí de clase porque se llevaba la niña al dentista o no sé...y salí precisamente porque me preocupa esta chica y fui a hablar con el padre diciéndole que había pedido unas referencias a todos los profesores sobre la niña porque la veía con una actitud muy rara, muy hermética, muy...el padre me agradeció el gesto de haberme preocupado por la hija, de haber salido de clase, que iba a venir a hablar conmigo y luego, hará dos días, salí a pasear al perro con mi cuñada y me lo encuentro en la cervecería de al lado de casa ahí tomándose una copa con la niña, la madre...y que venían de haber dado una vuelta con los patines (eso no me importa a mí, pero vamos)...entonces me presentó a la mujer y me dijo: "yo no voy más...antes iba a hablar, pero ya mi hija es un caso perdido, es que no hay nada que hacer, que repita que no pasa nada..." Entonces me sentí mal y me digo que me estoy preocupando por la cría...me salí, fui a hablar con el padre...hombre que me preocupo, hago un montón de tareas y me involucro y ahora ves tú que los padres pasan olímpicamente, o sea dices, ahora qué hago...tiro la toalla y sigo para adelante y te frustra un poco...yo esa actitud me ha desengañado un poquito y digo bueno mira si los

padres no hacen nada, ya es enfrentarte a una pared...como decir yo hago pero si el padre no hace pues es normal que la cría no se motive...ya ahí no puedo llegar...

¿De qué modo utilizas las nuevas tecnologías de la información?

Me tengo que poner al día...jajaja...asignatura pendiente...aunque me he puesto al día...y los niños me ponen al día, yo se lo digo...ustedes me enseñáis informática que yo les enseño francés.

Ahora, nosotros en nuestros libros viene con un programa de la pizarra digital, todo el libro viene en la pizarra, se hacen ejercicios, se hacen escuchas, se hacen juegos, es una maravilla, yo estoy encantada con la pizarra...desde luego también soy partidaria del lápiz con papel, donde redactan, imaginan, crean, pero también entiendo que es una forma de atraparlo...

Y tuve un poquito de miedo al principio, pero digo no no no, me tengo que enfrentar del todo...y además se los dije, con total sinceridad, es que me van a pillar, que soy nula, que no tengo idea y que me enseñen...y ellos mismos me ayudan...pero bueno, yo me río y sigo para adelante...

Yo me pienso adaptar, de hecho tengo pensado este verano hacer un blog...porque siempre estoy con la mira de que tengo las oposiciones y entonces tengo que ser la mejor, porque para conseguir la plaza tienes que ser la más actual la más no sé qué...entonces digo, mira lo hago para las posiciones, y luego he visto que para mi trabajo me va a facilitar muchísimo...entonces tengo pendiente hacerme un blog, que me facilite las clases y que a través de ahí me ponga en contacto con los niños, que tengan un foro donde poder resolver dudas, no sé, ponerme un poquito a la altura de ellos, un poquito más cercana a ellos para que no vean una asignatura que se estudia y que no vale para nada más que para estudiar y que lo pongan un poquito como un juego...ya algunos me han dicho, maestra el otro día estuve en la playa en no sé qué hotel y había un francés y me puse a hablar con él...y lo dije...no ve, no ve...

¿Las desventajas de la tecnología?

Es que como no te pongas al día, los niños lo utilizan para jugar fútbol, para jugar a no sé qué y luego por ejemplo pues que algún niño sea un poco más irresponsable y no te traiga la batería cargada, o se le olvide traérselo, entonces están todos menos tres y ahora qué haces con esos tres...te buscas...tienes que tener siempre una alternativa por si sucede algo...pero con eso tenemos que contar el profesorado...

Crítica social a la sociedad, qué cambiarías??

Lo que está bien es la cercanía que hay entre profesor y alumno, que es mucho más humana de lo que yo viví...Nosotros no podíamos ni pasar por el pasillo...aquí los niños por lo menos llegan hasta la sala de profesores...en mi época ni eso...

Entonces, pero, ni tanta libertad ni tan poca...que los niños sepan dónde tienen que estar y nosotros donde estamos... y que no se nos envidie tanto, que la opción a ser profesor la tiene todo el mundo, que se estudia una carrera, se preparen y ya está...si vivimos tan bien, yo se lo digo, si vivimos tan bien, bueno decirle a sus padres que estudien, que hagan el CAP o bueno ya el máster y que se presenten...van a vivir como reyes...y ya está...

Yo lo único que hecho más en falta es que no se nos respeta...es lo que peor llevo. Si volviera atrás muchas veces le digo, si volviera atrás a lo mejor sería policía, total vas a tener las mismas ventajas y te van a respetar...que es lo que hecho en falta, un poquito más de respeto

¿Y el tema remunerativo?

También mal, pero bueno, yo con lo que gano, para lo que ganaba antes. Lo que pasa es que sí...que cuando te comparas, que es inevitable, y ya cada vez que llegas a un estadio pues te comparas con el que está a tu mismo nivel, entonces hay veces que te cuesta un poquito, de que...yo por ejemplo tengo una cuñada que es matrona y gana más que yo y ella es enfermera, vamos, que no tiene otra titulación, tiene dos años de carrera menos que yo y yo tengo más encima el CAP, o sea como quien dice tengo tres años más que ella y cobro menos que ella...porque además ellos tienen una guardia, una guardia y un festivo son 200 y pico euros, no sé qué...yo vengo por las tardes a hablar con la madre porque me preocupo por el niño o no sé qué...

¿Cuánto ganáis?

1800-2000 y algo...yo cuando empecé, si te digo la verdad, no sabía ni lo que cobraba un profesor ni las horas que echaba...yo me enteré la primera vez que me contrataron...Cuando empecé vi que un día daba 2 horas, otro día a lo mejor echaba 4 hrs pero como hoy te doy una hora de clases solo...entonces me quedé un poquito así...vaya pelotazo...

Yo soy muy feliz, a mí esto no me cuesta trabajo...yo... ni me costó trabajo...hombre... algunas asignaturas, pero no me metí a estudiar porque pensaba que era para superdotados y cuando me metí vi lo fácil que me resultó...y dije bueno....

A mí me sorprende cuando me dan la enhorabuena en algunos centros...digo...si es que no he hecho nada...yo por ejemplo en el penúltimo que estuve era tutora y cuando me fui los padres que te vamos a echar de menos, que implicada y yo si es que no he hecho nada...si esto es un papelito en unas taquillas, un teléfono y llamarte o hablar contigo...es que no tienen...no sé...es que a mí no me cuesta...no lo veo... he trabajado abriendo cajas, colocando ropas y trabajando muchas horas de lunes a sábado y entonces esto me parece a mí muy bien...estoy muy encantada...yo que soy muy feliz...

Yo por ejemplo ahora mismo que se acaban las clases y no estoy cansada...y tengo dos meses que ya me estoy planteando hacer psicología...aunque sé que me va a costar pero me lo estoy planteando como un reto...pensé que esta carrera (de profesor) iba a ser un reto y al final no lo fue, pero sí estoy consciente de que psicología me va a costar...pero si me la saco con 50 años...pues mira muy bien...me da 15 años de trabajo, jajajaja, y ya pues me quito la enseñanza por si los niños se han desmadrado demasiado...jajaja...y yo ya no soy capaz de aguantarlos, que también hay que entender que cada edad es también yo entiendo que haya compañeros con 60 años que ya están... físicamente no pueden y la mente tampoco está maleable para adaptarte a las situaciones y entenderé que un niño te diga “pero qué dice!”...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 02

8 de junio

PEDRO / 58 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Yo tengo tres titulaciones...una es de profesorado de educación general básica en la especialidad de matemáticas y ciencias naturales. Tengo la licenciatura en cs de la educación especialidad en pedagogía y tengo el título de doctor en cs de la educación especialidad en pedagogía.

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Para acceder a la educ. secundaria ha sido a través de dos vías...una vía a partir del año 1997 por el cual hay un proceso de adscripción de los especialistas que trabajan en determinadas áreas, en el caso de educ. física, al primer ciclo de secundaria obligatoria, a través de la consejería, se hace un concurso y se asignan estas plazas...de tal manera que a mí me adscribe directamente, sin oposiciones, a dar clases en el primer ciclo de la secundaria obligatoria, es decir, 1º y 2º de la ESO.

Posteriormente en el año 2008 yo había sacado las oposiciones a nivel nacional de primaria...me presento a las oposiciones de secundaria y saqué la plaza de educ. secundaria con lo cual a partir de 2008 pues ya imparto clases en todos los niveles, en secundaria, bachillerato y ciclos formativos.

Debes saber que tienes que sacar una oposición a nivel nacional que te presentas, hay un número de plazas, se denomina "concurso de oposición"...En mi caso, se presentaron...habían unas 200 plazas, se presentaron 30 plazas a nivel de Andalucía y yo quedé el tercero de Andalucía...aprobamos tres nada más en toda Andalucía...yo fui el tercero, yo fui el tercero...tres nada más, para que te des cuenta de la dificultad que tiene...que aquí en España para acceder tienes que ganar una oposición, la cual se presentan bastantes personas...en promedio de las plazas pueden estar a 60 a 1, 80 a 1, es decir, que el número que se asigna por plaza...un tribunal puede tener 125 opositores y en los últimos años te asignan 4 plazas al tribunal ...

¿Qué tuviste que hacer en las oposiciones?

El examen consta de unos 80 temas, viene recogido en el boletín oficial del Estado, está regulado por normativa, y entonces a sorteo te sacan...ahora cambió la normativa, cuando yo me examiné en el 2008, era sacaba 5 bolas (cada bola se corresponde con uno de los 80 temas específicos de la especialidad)...y de los 5 temas, pues tienes derecho a exponer uno. Entonces en esa exposición haces un doble planteamiento. Por una parte, la fundamentación teórica del tema, que incluye entre otras cosas la normativa y todos los aspectos que estén relacionados con la temática y una segunda parte que es una unidad didáctica que es una aplicación práctica del tema llevada a un ciclo o un nivel dentro de secundaria, bachillerato o ciclo formativo.

Y al mismo tiempo también en la fase, como es concurso de oposición, si logran pasar la prueba, pues, a continuación previamente, adjuntando una documentación que son una especie de méritos por tiempo de servicios, por publicaciones, por cursos impartidos, que se acumulan...el concurso tiene un porcentaje que creo que es de un tercio ponderado de la nota y bueno se ordenan por orden de puntuación y si aprueba aprueba o si no pues te quedas sin plaza...pero claro la condición es que si no superas el examen, evidentemente no se te acumulan los méritos, siempre hay que tener muchos méritos.

Pero ahora ha cambiado, pues creo que ahora entre cinco temas, creo de cuatro se elige uno. Y se ha modificado también porque ahora en la parte práctica aparte de desarrollo de temas, entre otros cambios que se introducen (aunque de momento está demorado porque el gobierno actual lo ha paralizado, el sistema de oposiciones por la crisis...) pero tenían previsto y la intención es poner muchos supuestos prácticos...aparte de la evaluación del tema, pero de momento ahora mismo eso está parado.

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

La razón básica es la vocación. Yo desde pequeño a mí me encantaba el colegio, me encantaba cómo daban la clase los profesores y yo quería ser maestro, en primaria...entonces mi caso particular es vocacional. O sea que yo me encantaba...de hecho yo tenía nota para haber accedido a medicina o a ingeniería porque mi expediente académico era bueno, pero la mayoría de mis compañeros se decantaban en mi época por ese tipo de estudios, pero yo como me encantaba ser maestro pude elegirlo...

Y alguna experiencia previa...

Sí...lo que me inspiró fueron los maestros que tuve en primaria, desde el centro de San Hermenegildo, en San Juan hasta los Salesianos en Triana cuando cursé...es decir que yo veía la vocación cómo ejercían los maestros, te trataban bastante bien, había mucha empatía, había buen ambiente y como me gustaba y era lo que quería de pequeño, bueno eso es lo que me llevó a cursar los estudios de los cual evidentemente no me arrepiento (jejeje) por ahora yo soy muy feliz dando clases, aunque ahora esté en otros niveles...pero vocacional, no fue ni por necesidad ni por descarte...yo lo tenía de pequeño lo tenía claro, y bueno al final conseguí mi objetivo.

Percepción de la formación inicial (magisterio)?

Te comento...yo soy muy autodidacta, entonces yo desde que cursaba estudios desde los 16 años impartía ya clases...con lo cual nunca he tenido que ir a academias nunca he tenido que recurrir a ninguna otra institución fuera del centro educativo para cursar mis estudios...entonces yo me he formado mucho a mí mismo a través del autoaprendizaje, entonces la experiencia en principio bueno la situamos en término medio...hubo asignaturas que me encantaban que considero que tenía esa doble vertiente teórica-práctica con lo cual algunas me encantaban, ciencias naturales, la parte práctica, los estudios de laboratorio, la química, y bueno habían otras que me gustaban menos porque eran puramente teóricas como la lingüística, etc...pero bueno en general, bastante bien...se hacían en aquella época práctica en segundo y en tercero (eran tres años los que se cursaban) y eran dos meses de práctica, con lo cual estabas directamente en contacto con los niños y niñas en el centro y bueno tenía una buena experiencia, la verdad que yo creo que la formación era buena, hombre, quizás lo idóneo sería haber ampliado las prácticas como todo, para perfeccionarse, aumentarlas, pero bueno, en el contexto en el que se estaba y considerando dos meses, yo creo que el tiempo era prudente, aceptable...comparado con las prácticas de ahora en la facultad, que en tercero te duran dos semanas y ya en el cuarto y último año de grado te dura a lo mejor un mes y unas semanas.

¿Y hoy en el máster?

Sí...el máster en educación secundaria...que te obliga...tienes que hacer un proyecto a fin del máster, entonces hay un convenio...yo llevo tres años ya tutorizando alumnos en prácticas, es que yo llevo tres años de experiencia...he impartido el máster como profesor y también los tutorizo en el instituto...entonces el contacto es que se incorporan a finales del mes de febrero...suelen estar unos tres meses, porque terminan en la primera semana de mayo...entonces tienen un contacto previo con el centro, en el cual se le da conocer al tutor, se le da a conocer los miembros del equipo directivo, los del equipo educativo y se les explica un poco las normas de funcionamiento del centro y cómo van a llevar a cabo las tareas para que se impliquen pues en claustros en consejo escolar, en temas de evaluación en temas de tutoría, etc...entonces ellos vienen, tienen que cubrir un número de horas que creo recordar que son 60 horas por curso académico.

Entonces básicamente está una semana en la cual ven cómo diseñamos y cómo impartimos las clases al alumnado, qué tipo de metodología, qué tipo de tema, qué tipo de actividades, cómo evaluamos... Se le entrega la programación que tenemos hecha del departamento para el año, se le informa del tipo de materiales que disponemos para las actividades y una vez que están en contacto durante una semana, a veces que son dos sesiones, a veces se alargan tres sesiones dependiendo del nivel del alumno...Ellos deben de programar una unidad didáctica que tiene que durar dos meses, estamos hablando de 12 sesiones para el nivel correspondiente que imparte el tutor al cual le han asignado las prácticas. En mi caso yo este año he tenido a Aroa, licenciada en educ. física de la universidad pablo de olavide, que ha impartido en primero, segundo, tercero y cuarto, ha sido un caso atípico porque Rafael tutorizaba a uno y yo a otro, entonces para que tuviesen mayor experiencia, en lugar de que ellos se centrasen en los dos niveles que yo impartía y Antonio, que era el compañero en los otros dos niveles, es decir, ella en primero y segundo de la ESO y él en tercero y cuarto...lo que hemos hecho es que han compartido el diseño y la práctica de las clases, de tal manera de los dos han estado en todos los niveles (1, 2, 3 y 4 y 1 de bach)...una experiencia que hemos llevado a cabo y creo que es mejor para el aprendizaje...aprenden muchísimo más de distintas situaciones con alumnos de distintos niveles.

¿Harías algún cambio en el sistema de formación inicial docente para secundaria?

Yo personalmente en la formación del máster porque tiene una formación prácticamente didáctica, pero es fundamentalmente teórica...los dos módulos que se imparten en nuestro departamento (el de familia y educación; y el de contextos educativos)...yo los he impartido, lo que yo he observado es que primero se queda corto en tiempo; segundo se tocan temas específicamente teóricos y lo que habría que cambiar es aportarle una mayor experiencia para solucionar el problema cotidiano de los institutos y los centros, es decir, falta el componente práctico...eso es muy complejo porque yo en mi caso lo he podido impartir por

la experiencia que tengo de 22 años, pero yo entiendo que es difícil para profesores noveles universitarios que imparten en máster, si no han tenido experiencia ni han cursado, ni han estado impartiendo clases en la secundaria, difícilmente podrán aportar casos prácticos relativos a solución de problemas, o de situaciones, o de afrontar determinados tipos de aprendizaje en la secundaria. Entonces yo creo que el personal debería ser personal universitario pero con experiencia en el ámbito de instituto y eso es lo que se echa de menos...

Y también habría que ampliarlo como mínimo un año más de tal manera que tuviesen más contacto, más prácticas y que no sean las 60 horas, sino que realmente se le dedique para resolución de casos prácticos.

¿En qué año te titulaste como docente?

De maestro terminé los estudios en 1977-78. Eran tres años que cursé estudios para maestro.

Para secundaria...yo empecé a trabajar en el 1997, donde ya tenía titulación de secundaria porque yo obtuve la licenciatura de cs de la educ. en 1986...y me adscribí en 1997, como te comenté antes, por la oportunidad que a través de la LOGSE para el primer ciclo de secundaria que te daba, entonces por antigüedad en los centros y el informe que se hizo, respetando la antigüedad, como yo era de los más antiguos, pues fui el primero en elegir y pude optar voluntariamente a primer ciclo...

Y las oposiciones de secundaria, la segunda oposición la saqué (pues la de primaria a nivel estatal la saqué en 1992), y la segunda (que fue la de secundaria) la saqué en el año 2008.

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

En bastantes centros. A nivel de interino estuve un año y tres meses, lo cual me permitió (como te asignaban plazas para 15 días, para un mes...) pues pude trabajar en unos 20 centros distintos...

¿Y pensando en los de secundaria?

En secundaria he trabajado en uno solo...que es desde el año 1997 en el san Jerónimo de Sevilla, que he estado desde entonces y como saqué la plaza y como me readscribieron a la plaza, lo que es instituto...pero en primaria no...en primaria he estado en muchísimos centros en distintas provincias por ej. en Huelva, en Sevilla...he trabajado en la privada, porque yo antes de incorporarme a la pública trabajé en la privada y aparte de trabajar en centros privados trabajé también en radio ECA, en educación a distancia desde Sevilla, que se implantaba para la obtención del graduado en secundaria...hay un certificado...

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

Pues perfeccionamiento muy brevemente sería después de cursar los estudios en primaria, una vez que obtengo el título de maestro en matemáticas y cs naturales, hice bastantes cursos de formación a través de los centros de profesores, tanto en Huelva como en Sevilla, al mismo tiempo que me dediqué a impartir cursos, porque yo organizaba y llegué a impartir cursos de formación tanto en Huelva como en Sevilla, bastantes cursos de formación... Posteriormente obtuve la licenciatura y una vez que realizas una licenciatura, como la delegación te habilita en primaria para determinadas especialidades, yo estaba habilitado para 4 especialidades, y entonces me quise especializar en una más, que era educación especial, pedagogía terapéutica, para lo cual tuve que cursar dos asignaturas posteriores en la carrera en la U de Sevilla, que fue la de trastornos de aprendizaje y la educación especial, dos. Entonces una vez que terminó la carrera de mi formación pues cursé estas dos asignaturas optativas. Después en los estudios de doctorado, cursé también una asignatura de manera voluntaria que te convalidaban por 5 créditos, que era educación comparada.

Bueno a partir de ahí, he hecho cursos de formación en el IFE, cursos universitarios, he asistido a congresos, todo tipo de eventos, pero sobre todo desde hace una década me dedico a impartir...entonces imparto cursos de formación en el instituto andaluz de administración pública a través de la empresa MBC consultores, imparto cursos a través del máster, imparto cursos a través del centro de profesores de Sevilla.

¿Has participado en proyectos de intervención?

Sí...aquí hemos trabajado en proyectos de...se llaman grupos de trabajo, lo he hecho en primaria y también en secundaria. Entonces son grupos de trabajo que se convalidan para efectos de sexenios por números de horas y hay grupos de trabajo que normalmente te lo homologan o te lo acreditan por 30 horas, es para un curso académico...entonces tú presentas un proyecto al centro de profesores en el cual, pues, vas a trabajar con un equipo de compañeros y docentes en el instituto en una temática determinada, por ejemplo, el último año trabajamos en la aplicación de la nuevas tecnologías, incluidas la pizarra

digital, en este caso aplicado al alumnado con discapacidad, proyectos que llevamos a cabo durante el curso académico...

Hubo un año que hice un trabajo que era de teatro, hicimos otro de vídeo, o sea que esto va variando a lo largo de los cursos. Tú te presentas cuando la convocatoria sale, otro año hicimos lo de educación en valores, dirigido a tutorías en distintos niveles, así que esto va cambiando cada año...también técnicas de estudios y trabajo intelectual también cursamos otro año, bastante específico también dirigido a la mejora del centro.

Es decir cursos específicos se han hecho muchísimos, también para el equipo directivo que te obligan a hacer cursos, en este caso de organización y funcionamiento de los centros...o sea hay una gama muy amplia de proyectos.

Y en proyectos de investigación...

En muchos proyectos de investigación, especialmente en la universidad en temas de educación y valores...

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Yo fundamentalmente me considero que soy un buen educador, más que profesor. Entonces aparte de impartir los conocimientos de la asignatura que evidentemente hay que darlos, pero sobre todo lo que yo hago mucho es la labor de tutor, es decir que para mí es más importante la formación como persona que el adquirir determinados conocimientos, porque yo sé que los conocimientos tarde o temprano se van a adquirir y no va a ver problema, pero ser persona no se aprende en un mes, ni en un día ni en un curso académico, entonces desde ese punto de vista considero que cuando uno trabaja y es un buen educador eso te capacita para solucionar todo tipo de problemas y te facilita obviamente pues el aprendizaje de conocimiento, de habilidades, de conceptos de destrezas, etc.

¿Fortalezas?

Conocimiento de la materia que imparto, pues considero que tienes que dominar los contenidos procedimentales, actitudinales, pero sobre todo yo creo que tengo una gran psicología, entonces, lo vas haciendo cuando tú llegas a un aula e impartes clases y creas un buen ambiente de aula o de clase como punto de partida, entonces yo eso creo que sé hacerlo bastante bien, de hecho nunca he tenido problemas con ningún grupo, tengo buena empatía...la clave reside en escucharlos, hoy día por el tipo de vida poca gente escucha a los estudiantes...

¿Debilidades?

Yo me imagino que debo tenerlas pero yo no sé decirte como educador...es que no me veo carencias...yo creo que soy una persona que reúne las condiciones idóneas para impartir clases, para trabajar con el alumnado, quizás a nivel de persona, no sé...es que no encuentro ninguna...tendría que decírtelo los alumnos o los demás, pero yo creo que no, que ya te digo que mi relación está bastante bien con ellos, que soy una persona bastante abierta, con lo cual estoy abierto a cualquier tipo de opción, a cualquier tipo de negociación, de diálogo, evidentemente en función del nivel de los alumnos, entonces a mí me gusta desarrollar mucho la autonomía, la responsabilidad, la participación, la colaboración en el aula y hasta ahora ya te digo, yo disfruto, me encanta y llevo muchos años y hasta ahora el hombre más feliz del mundo...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Mínimamente...yo creo que como buen profesional eres consciente de que aunque a veces tengas problemas personales que te puedan condicionar, pero que realmente eso no trasciende ni influye en tu práctica diaria, a excepción que te ocurra algo muy excepcional evidentemente y bueno te impida emocionalmente..., pero vamos, prácticamente nunca, yo siempre separo, independientemente que mi situación tenga algún tipo de problema, pero desconecto, porque eso no tiene porque influir en los alumnos ni en la relación con los compañeros, o sea que soy consciente y asumo que hay problemas que están ahí pero que hay que intentar superarlos...

¿Cuáles son las competencias que debería tener un docente?

Yo sobre todo competencias a nivel de entendimiento y de comunicación, las competencias comunicativas...tienes que tener mucha asertividad, comunicarte, saber dialogar, tienes que conocer

perfectamente distintos tipos de métodos, distintos tipos de metodologías, tienes que tener mucha formación didáctica, y sobre todo mucho conocimiento a nivel de persona, a nivel afectivo, a nivel intelectual, a nivel físico, lo que es el desarrollo acorde con cada uno y sobre todo también adaptarte a los nuevos tiempos y a la cultura propia de tu época, porque el problema es que si tú no te reciclas, si no te adaptas pues no puedes entender a los chavales, entonces los chavales viven en una sociedad del siglo 21 que le afectan problemas o se motivan por determinadas cuestiones, que si tú no te actualizas y te pones en el lugar de ellos, son difíciles de comprender, por eso una de las claves está en el cambio, ser una persona abierta y te tienes que ir adaptando a las demandas de los años en los que estás viviendo y conocer cuáles son las motivaciones de los chavales ahora, en el 2012 y eso es lo que yo intento y creo que lo consigo y creo que por eso me funcionan bastante bien las clases, tanto aquí como en la universidad, entonces yo cualquier tema histórico que toque, lo adapto siempre a la época actual con ejemplos y casos prácticos de cómo se resuelven en la época en la cual estamos viviendo...

¿Reconocimiento social?

A nivel social, desde mi punto vista, de parte de la administración, el reconocimiento es escaso o nulo pues yo creo que la administración te desampara y ante cualquier tipo de problema, que yo no los he tenido, pero sí lo he vivido con compañeros que sí lo han padecido, siempre apoyan a los padres y nunca apoyan, aun llevando razón, al profesorado, es decir, que te dejan “vendido” ante este tipo de problemas. Y a nivel social tampoco tenemos el prestigio que deberíamos tener en función de las responsabilidades y tareas que llevamos a cabo...no hay reconocimiento!...se te ve como que tienes muchas vacaciones, y realmente no conocen ni comprenden la situación educativa a las cuales tenemos que hacer frente, entonces no hay reconocimiento a nivel social ni mucho menos, que es lamentable, desde la administración.

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Muy grande...yo diría que total, yo diría que he encontrado el trabajo de mi vida...jejeje...que es lo que me gusta.

¿Crisis profesional?

Nunca, nunca, ni al principio ni al final...yo siempre he estado encantado independientemente del tipo de alumnado que he tenido, y he tenido en todos los niveles, con mayor y menor grado de dificultad, pero siempre salí adelante y feliz y nunca me he quejado ni del tipo de alumno ni de las situaciones, al contrario he trabajado con lo que he tenido, si es cierto que a veces consigues mucho, a veces poco y a veces nada, pero yo creo que entra dentro de lo que son cuestiones normales dentro de la profesión y las tienes asumidas y eso no me incide para nada en mi desarrollo profesional.

¿Ventajas de ser docente?

Tiene una gran ventaja, que estás en un mundo siempre de alegría, que trabajas con niños, con chavales que son un encanto, desde los de infantil que son esponjas, primaria que están encantados de conocer, de buscar, de indagar, y bueno te vas a la secundaria y es exactamente igual...

Son personas que están en una fase que necesitan ese apoyo, que necesitan recomendaciones, que necesitan consejos y evidentemente necesitan que le obliguen en determinados momentos a que cumplan con sus obligaciones en cuanto a temas de estudios y otras cuestiones relacionadas con la vida personal, académica y familiar...

¿Y desventajas de la profesión docente?

Yo no veo ninguna...hombre, habrían algunas, por ejemplo, pero que no son desventajas, sino que son opiniones personales, por ejemplo, yo opino que la religión no debe estar en los centros, que esas horas de religión habría que dedicarlas más a otras asignaturas, llámese lengua, matemáticas, sociales, ed. Física, manualidades, pero plásticas debería estar afuera...pienso que hay una asignatura que debería cursarse como es la educación emocional y más en los momentos de crisis actuales, para la formación de estos chavales que tienen que hacer frente a muchísimas frustraciones, no ya desde niño sino cuando sean adultos y cuando sean mayores, es una asignatura básica que considero que debería estar como asignatura en el currículum académico de la primaria y secundaria, pero bueno...

¿Crees que la profesión docente tiene un grado de autonomía?

Total, total...somos islas dentro de la libertad de cátedra que te da autonomía total, de tal manera que tú en tu aula puedes hacer lo que quieras, es la ventaja y desventaja...aunque yo soy de los que pienso que en la práctica la totalidad de profesorado está muy vinculado, se centra mucho en su trabajo, se vuelca, y

se hacen muchísimas actividades que van más allá de lo que te exige la administración, yo creo que el que está en la educación es porque le gusta, le encanta...

¿La postura frente al cambio de tus colegas?

Hay de todo, hay gente que es muy reticente, sobre todo, cuando son mayores, aunque hay veces que hay personas mayores que todo lo contrario, que están más abiertos que incluso un novel...es decir que aquí no se puede generalizar, yo diría que te puedes encontrar casos puntuales de gente que está más abierta, que está menos abierta, que es más propensa, que es menos propensa...pero yo creo que más que cambio, la gente, por lo que yo sé por algunos compañeros y compañeras a nivel general, es que hay mucho descontento porque hay una falta de reconocimiento profesional de tu trabajo, hay una falta a nivel económico, hay un aumento de número de horas con el tema de la crisis y bueno nos está afectando a todos, no solamente al colectivo de profesores, sino al resto de profesionales y eso está incidiendo en mayor o menor medida, con mayor o menor énfasis, en alguno o en otro, pero pienso que la gran mayoría sigue trabajando muy alegre, muy felizmente independientemente de todas estas cuestiones...desde mi punto de vista...

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Este año estoy impartiendo solo en..., porque eso se pone de acuerdo con mi compañero, y repartimos los cursos...Este año decidimos que yo iba a impartir primero y segundo de la secundaria obligatoria, tres grupos en primero y tres grupos en segundo.

¿Horas de trabajo en aula?

Clases en aula...pues tengo...son 3 y 3...6x2 son 12 horas más una alternativa que doy en un segundo de la secundaria...13 horas. Y aparte tengo 5 guardias que es para cubrir necesidades...Este año tengo menos porque me redujeron 3, porque me nombraron jefe de departamento, por lo que tengo una reducción de 3 horas para otras actividades propias del departamento y 2 horas porque he cumplido 55 años y la normativa aquí en España, en la comunidad autónoma, es que a los 55 tienes dos horas menos de carga directamente con alumnos y la dedicas a tareas con biblioteca o de otro tipo...

¿Nivel de relación con los colegas...?

Con los demás profesores me llevo muy bien. No eres amigo de todos pero mi relación es muy afable.

¿Nivel de relación con los directivos...?

EN general, bien aunque a veces deberían apoyarte más.

¿Nivel de relación con los alumnos...?

Con los alumnos muy bien. Tengo un trato muy directo con ellos.

¿Nivel de relación con los padres...?

Con los padres es una relación mas lejana pero en general nunca he tenido problemas. Ahora como no tengo tutoría les veo menos.

¿Cómo te sientes remunerado?

Yo me considero que estoy mal remunerado...porque el sueldo, no solo ya es que es de los menores de la UE, que realizan el mismo trabajo, sino que en España concretamente, y solo exclusivamente en educación, pues teniendo nivel A1, resulta que cobramos mucho menos que todos los compañeros que han sacado una plaza en otro ámbitos profesionales del mismo nivel...¿Por qué ocurre esto en educación nada más?...pues no lo sé...y últimamente hay mucho descontento pero esto se puede generalizar al resto de profesionales porque los 2 o 3 últimos años han perdido casi un 20% de poder adquisitivo. El nivel sigue subiendo y recortes y recortes, pues evidentemente cada vez te sientes económicamente que no estás bien

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

Los chavales son buenos alumnos, como personas...académicamente pues solamente viene haber un 20 o un 30% del alumnado que rinde, que progresa bien académicamente, porque hay mucha desmotivación por el estudio, porque hay desatención por parte de la familia, porque a nivel del entorno en el que se

desenvuelven pues no es el más adecuado para que le potencie la formación y las facultades que deben de tener...entonces este tipo de chavales sí...se le dicen las oportunidades y lo que ellos quieren...porque hay muchos que son ausentistas o que no le interesan los estudios, porque realmente lo que quieren es hacer un oficio, como se hacía antiguamente...entonces la gente que te da problema en segundo de secundaria o de tercero, si lo metes en un taller de mecánica, de electricidad, están encantados...pero como la ley y la normativa dentro del sistema te impone dar lengua, matemáticas, sociales, pues hay mucho rechazo, mucho ausentismo...son chavales que yo siempre he dicho que algunos el algunos casos puntuales son “maleducados”, pero nunca van con mala leche como yo digo...son buena gente, se relacionan bien y quizás la cultura del esfuerzo es mínima, pero es que es un reflejo de lo que vivimos hoy, entonces esa cultura hay que mejorarla muchísimo, y sobre todo hay que trabajar a nivel de familia, porque la familia es un aspecto clave que ha dejado en las manos, en plan guardería, a sus hijos en los centros y si la familia no incide, el alumno o la alumna no va a ir bien...en el momento en que la familia, aunque un alumno no vaya bien académicamente, si te refuerza el trabajo que hace el profesorado, sales adelante...es mi experiencia que la he podido vivir.

¿De qué modo utilizas las nuevas tecnologías de la información?

Son indispensables, yo las utilizo...pero bueno como todo hay que dosificarla y utilizarla en el momento y nivel adecuado, entonces hay que hacer un buen uso...tampoco un mal uso de las nuevas tecnologías...o sea como todo material idóneo que contribuye a una mejora, pero es una parte más, no es la única, tampoco puedes centrar tu enseñanza basándote única y exclusivamente en las nuevas tecnologías, por lo que te he comentado de la formación como persona y que hay muchos aspectos que tienes que cuidar, que no esté centrado exclusivamente en ello.

Te pongo un ejemplo para que lo entiendas...aquí en el centro han puesto pizarras digitales, que a mí me parece maravilloso, porque motiva más al alumno, porque le llama más la atención, pero cuando te tienes que pegar 10 minutos para que se callen porque no se callan, si entran y generan conflictos porque a veces no han tenido la madurez y te tiran el borrador, te tiran el barquito y realmente no están formados como personas y no van a respetar...pues yo creo que hay unos pasos previos, no...primero formarlos como personas y a partir de ahí pues usar correctamente esas tecnologías...

Pero ¿qué está ocurriendo? Les ponen los ordenadores y se meten en páginas indebidas, y eso es un mal uso...entonces primero habrá que formarlos para decirles cómo hay que usar esas tecnologías, de qué manera y cuando estén formados, pues evidentemente la pizarra digital y lo que haga falta, que es lo idóneo...pero yo creo que aquí se empieza por arriba, jeje, por el tejado, en vez de los cimientos, entonces hay que preocuparse más de la formación como persona, y a partir de ahí pues añadirle en el momento y gradualmente pues el uso de todas estas nuevas tecnologías que es ideal evidentemente...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 03

8 de junio

RAFAEL / 38 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación

Especialidad: Filosofía

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

CAP: Curso de Aptitud Pedagógica

Opinión de la formación inicial recibida

Muy Buena. Excelente

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Yo creo que era algo que tenía más o menos claro de siempre, o sea el tema de enseñar es un defecto...jajaja...

Pero yo creo que ha sido por vocación... por contribuir a hacer más comprensible la enseñanza y el conocimiento.

Percepción de la formación inicial (magisterio)?

La Secundaria, buena a muy buena.

¿En qué año te titulaste como docente?

Licenciado en 1986 y Profesor desde noviembre de 1987

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

Todos los centros en Sevilla provincia y Capital

De noviembre de 1987 a septiembre de 1988 trabajé en el Instituto de Formación Profesional De Estepa.

De septiembre de 1988 a septiembre de 1989 en Utrera. En el Instituto de Formación. "Virgen de Consolación".

De septiembre de 1989 septiembre de 1991 en el Instituto de Bachillerato "Tartessos" Camas.

Y desde septiembre de 1991 hasta hoy en el Instituto de Enseñanza Secundaria y Bachillerato. San Jerónimo. Sevilla Capital.

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

Continuamente...pues en diferentes idiomas (francés, italiano e inglés), en el tema de, por ejemplo, de vídeos en educación física, diferentes metodologías de enseñanza en educ. Física, diferentes tipos de formación a nivel de intercambio escolar extranjero y bueno algunos aspectos más de especialización, en temas de expresión corporal, en temas de teoría del entrenamiento, en badminton, en tenis y en diferentes deportes...

¿Has participado en proyectos de intervención?

Por ejemplo de cara al exterior, los proyectos de intercambio... que eso durante creo que han sido 7 años diferentes, con grupos diferentes para compartir este centro con el instituto de Camas, intercambio en el extranjero, o sea nosotros llevábamos alumnos, los alumnos se quedaban con padres y familia en Francia y luego ellos venían aquí a las casas nuestras y los profesores nos quedábamos con profesores y los profesores venían a nuestras casas. Eso lo he hecho con Nantes, con París (dos veces), con Bretiní, Arpayon y luego otro en España con Mallorca. Eso a nivel de actividades.

Y luego pues eso, viajes culturales a Italia, a Francia y Mallorca, Pirineos, diferentes tipos de viajes y actividades extraescolares, y luego una actividad que solía hacer en diferentes momentos, actividades deportivas a Sierra Nevada o visitas culturales y deportivas a Sierra Nevada.

Aquí ha sido a través de lo de "Escuela, espacio de paz"...un programa de la consejería de educación y entonces pues se hacen diferentes actividades y se hacen en colaboración con otros departamentos. Son programas que son anuales, se van renovando cada año y se hacen diferentes tipos de intervenciones. Y luego pues dentro del centro también, lo que sería el tema del programa TIC que es todo el tema de nuevas tecnologías aplicadas a diferentes ámbitos de la educación. Llevamos tres, cuatro años.

¿Has participado en proyectos de investigación?

Ahora mismo con el doctorado estoy investigando y tengo este centro que me servirá para la muestra...

¿Cómo percibes las políticas del Estado hacia la labor docente en España?

¿Y la visión de la sociedad hacia la profesión docente?

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Pues yo creo que soy normalmente cercano, comprensivo, creo que me pongo mucho en el lugar de los alumnos que creo que no lo tienen fácil, y luego pues considero que estamos continuamente educando y que la responsabilidad máxima mía, es de educación y socialización y la mayor parte del enfoque de las tareas y de los trabajos que hago pues están orientados fundamentalmente a eso, a educar, socializar y de paso si puedo enseñar conocimientos, actitudes y valores, pues el planteamiento queda allí en el trabajo...

¿Fortalezas?

Yo creo que manejar a los grupos y manejar a los alumnos y saber aplicarle a cada uno sus detalles...con psicología y normalmente los chavales yo creo que tienen una adolescencia bastante difícil y que necesitan sobre todo que les escuches a veces, que les entiendas y no tanto que les exijas, pero bueno, exigirles es una condición también, pero bueno, ponerte en su lugar y entender que hay muchos momentos y muchos días que hay que escucharlos más que organizarlos...

¿Debilidades?

Yo creo que cada día hay aspectos a mejorar, yo creo que cada vez más ponerse en el lugar del otro y ser capaz de compaginar el exigir, el que ellos cumplan con unos objetivos y entiendan que eso les viene bien hoy, por un lado, y a la misma vez, ser capaz de aflojar cuando los chavales pues no están en condiciones de devolver lo que tú esperas de ello...eso es un aprendizaje continuo yo creo que siempre eso se puede mejorar.

Y a nivel de organización de conocimiento, pues posiblemente siempre se puede hacer mejor, la forma de organizar, la forma de planificar las actividades y la forma de transmitir conocimientos, pues se pueden aprender y mejorar...

¿Qué competencias docentes debería tener un buen profesor?

Pues yo creo que hoy algo que tenemos que reorganizar por lo menos mentalmente todos, es que los chavales con los que trabajamos vienen con déficits importantes de cuestiones básicas de educación y educación significa pues comportamientos básicos: comportamientos de respeto, comportamientos de aprendizaje de formas de dirigirse a otros compañeros, de formas de dirigirse a los profesores, tener algún límite, alguna frontera en qué es lo que se puede hacer y qué no se puede hacer. Entonces, eso falla y continuamente debemos estar corrigiéndolos, no solamente nos podemos plantear trabajar con conocimientos, sino que haya aspectos básicos que se tienen que mejorar...y esos aspectos de tipo educativo, de tipo de comportamiento se tienen que mejorar...eso creo que todos tenemos que hacer algo. Luego, con respecto a los conocimientos, adaptarnos a la multiplicidad de niveles que hay...cosa que es bastante difícil...tú te planteas unos objetivos, tú tienes unos contenidos, intentas desarrollarlos, y trabajarlo también con las actitudes. Hay muchos chavales que tú por mucho esfuerzo que hagas, el chaval no va a llegar a entender muchas de las cosas que tú le estás planteando, entonces nosotros tenemos que continuamente bajar desde nuestra posición, acercarnos hasta donde está el chaval e intentar tirar del chaval para que esté algo mejor...ahí yo creo que todos tenemos que hacer esfuerzo, porque si alguien no sabe montar en bicicleta, el que tú le des muchas instrucciones no le va a hacer que aprenda...si tú le ayudas a experimentar cómo se hace, desde no saber nada, porque el problema es que aquí hay chavales que vienen no sabiendo nada de lo que se espera que sepa, a pesar de su edad y cursos pasados...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Yo creo que totalmente, aunque se me escape algunas veces detalles en todos lados, de intentar enseñar o colaborar en la gente que aprenda cosas, casi por norma de higiene y salud mental, intento que ...yo aquí estoy trabajando, aquí estoy dedicado plenamente al trabajo que estoy haciendo, pero cuando estoy fuera, estoy en otro ámbito...solamente intento ocupar el tiempo que necesito para seguir o cubrir la parte de

espacio, de tiempo, de dedicación que me ha faltado en el tiempo que estoy en el trabajo...pero intento separarlo radicalmente.

¿Reconocimiento social?

Yo creo que hay poco reconocimiento, bueno, hay poco reconocimiento verbal, yo creo que todo el mundo tiene que tener un cierto agradecimiento hacia la tarea que hace el profesorado, lo que pasa que siempre significa más la crítica que el reconocimiento...vale...entonces yo creo que hay un cierto reconocimiento pero luego hay una falta de valoración del trabajo que se hace...entiendo que porque bueno pues la imagen es de personas que lo hacen suficiente, resultados que obtienen insuficiente...y un aspecto yo creo que bastante negativo de la percepción de la educación...yo creo que ha habido una mejora en los últimos 20 o 30 años muy muy importantes en el ámbito de la educación, y el que hoy por ejemplo haya chavales que no den determinados niveles básicos, pues si ese mismo tipo de cuestionarios que se plantean se hubieran hecho hace 30 años, creo que el porcentaje sería mucho más alto...qué es lo que pasa, que hoy se escolariza prácticamente el 100% en primaria y muy cerca del 90% chavales de secundaria...aunque hay chavales que se pierden por el camino, pero antes no existía ese porcentaje...con lo cual dicen han bajado los niveles y efectivamente han bajado los niveles...porque hay mucha población que antes no estaba escolarizada, o que terminaba con doce o trece años y estaba ya fuera del sistema escolar...

¿Te sientes reconocido por tus colegas...?

No sé...supongo que eso es una cuestión personal, si te importa que valoren tu trabajo, pues te preocupa, a mí no me preocupa excesivamente, yo creo que hago mi trabajo y yo estoy satisfecho conmigo mismo, y los demás no sé exactamente...no he percibido críticas...pero bueno.

Te sientes reconocido por los directivos...

Yo creo que el trabajo nunca lo reconocemos de la gente que tenemos alrededor, en general. Entonces posiblemente no tengas el reconocimiento que uno pueda esperar, pero vamos...tampoco me preocupa.

Te sientes reconocido por los alumnos...

Yo de los alumnos, te reconocen muchas cosas y siempre ellos van buscando algo más, pero saben valorar los límites que les van poniendo, tanto en lo positivo como en lo negativo, las conductas y comportamientos y ellos, creo que te aprecian y te reconocen el trabajo que haces con ellos...

Te sientes reconocido por los padres...

Yo creo que los padres te reconocen...te reconocen en cierto modo, pero no dejan de estar en la posición de que es más fácil ver los defectos de todo y criticar todo que reconocer cosas. Pero vamos yo... el grupo de trabajo con el que hago este año la tutoría, los padres a los que me he dirigido, pues yo creo que aprecian y valoran el que tú le digas las cosas claras, cuál es tu planteamiento y cómo vas a trabajar con los chavales. Seguramente muchos tendrán cosas que criticar pero a mí no me lo han dicho...

¿Crees que la profesión docente tiene un grado de autonomía?

Yo creo que sí...es bastante posible hacer un trabajo bastante autónomo, ajustándote dentro de unas cuestiones básicas, de contenidos, de objetivos...eh...diferentes aspectos básicos, yo creo que deja margen para hacer un trabajo bastante libre.

¿Tu postura frente al cambio?

Continuamente procuro hacer cambios y experimentar diferentes posibilidades porque siempre piensas que hay cosas que se pueden hacer mejor. Y yo creo que para la mayoría nos resulta mucho más cómodo mantener una serie de rutinas, y de hecho a todos nos da seguridad la rutina...nos ahorra trabajo y nos ahorra esfuerzo pero yo creo que es una necesidad ser flexibles...sí es cierto que a todos, yo me puedo incluir, nos puede resultar más cómodo mantener rutinas y eso hace que a veces tengas contradicciones entre lo que tú pretendes hacer y lo que te dejan hacer...yo no tengo tanto problema creo a nivel personal porque creo que sí me adapto a diferentes circunstancias y las circunstancias ahora son o eres muy flexible o te amargas....si pretendes hacer lo que hacías hace 5 años, hace 10 años, no lo vas a conseguir...tienes que cambiar completamente y esos cambios son diarios y tienes que hacer adaptaciones diarias a alumnos, a grupos, a compañeros, al ambiente...

¿Ventajas de la profesión docente?

Yo creo que tiene muchas ventajas...para mí por lo menos tiene muchas ventajas...ventajas son: los periodos lectivos son más cortos que otros ámbitos laborales; los periodos de dedicación a nivel de número de horas son menores en el recinto escolar, tú tienes tus 25 horas, en ese periodo tú haces tu trabajo, si necesitas algún tiempo lo dedicas afuera, en casa, pero tienes un margen de movilidad y libertad en la dedicación del tiempo, supongo que habrá profesiones mejores, seguro, pero a mí esta me parece razonablemente adecuada...

¿Desventajas?

Que normalmente, siempre, parece que está por lo menos la impresión que tienen desde fuera, que no tiene suficiente reconocimiento ni económico ni suficientemente reconocimiento social, parece, pero bueno eso ya tiene que ver con cada uno. Si esperas a que hagas las cosas por reconocimiento pues seguramente esta no hubiese sido la profesión favorita, aunque ahora todas las profesiones están totalmente esquiladas.

¿Políticas públicas hacia la docencia, cómo las valoras?

Pues las políticas públicas son un poco de ataque a todo lo público, porque claro lo privado está acosando, intentando pues yo creo que... atacar los cimientos de todo lo que signifique un Estado basado en cuestiones básicas de salud, de aspectos sociales o de educación, pues se está maltratando en todos los niveles...pero yo creo que en todas las profesiones porque el resto de las profesiones también se les está maltratando económicamente, hoy lo que vale son los símbolos y las marcas y todo lo que tenga que ver con lo público y con aspectos sociales y educativos o de salud pues parece que hay que maltratarlos un poco más.

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Yo creo que alto. Yo me siento bastante satisfecho con mi trabajo.

¿Y a futuro?

Yo creo que me voy a dedicar a enseñar porque es lo que sé a hacer, creo que es lo que sé hacer, que podría dedicarme a otras cosas, pues posiblemente podría uno plantearse otras cosas, pero yo estoy satisfecho, la relación de intensidad, de dedicación, de satisfacción con el trabajo y de complementariedad con las cosas que me aportan... a mí me satisface, que podría hacer otras cosas, pues posiblemente...

¿Cómo te sientes remunerado?

Creo que justo. Ni mucho ni poco, que siempre se podría tener más, siempre, supongo, como en todos los trabajos.

¿Has tenido alguna crisis profesional?

Sí. El cambio por ejemplo de la LOCE, de lo que era el bachiller a lo que era la enseñanza secundaria, hubo un periodo que fueron los 2-3 primeros años de adaptación que fueron muy complicados, al planteamiento incluso de cambiar de actividad. Y fue porque realmente era un cambio en el que los chavales llegaban totalmente desorientados y no sé, pero fueron un par de años donde los chavales llegaban con el planteamiento de los "reyes magos", y el planteamiento de los "reyes magos" es aquí llegan los reyes magos y me ponen 7 o 8 regalos, yo cojo el papel, lo abro, lo cojo, ya esto no me interesa, cojo el siguiente y así hasta 7 u 8 regalos...pues aquí llegaban un poco igual...tú hacías propuestas de actividades, y dentro de educación física que se supone que es mucho más fácil que en el tema de contenidos teóricos, que hay más contenido, toda la clase son contenidos teóricos, y prácticamente era coger una actividad, durar 5 minutos, un grado de... insatisfacción permanente, por parte de los chavales a cualquier tipo de propuesta...y todas las demandas las iban como trasteando.

Los chavales de primaria venían cada vez, pues digamos, creo que con un poquito menos de formación, con niveles menores de exigencia, los chavales pasaban de curso independientemente de sus capacidades, y entonces algunos llegaron aquí pues esperando que se les estuvieran un poco como entretenidos, no. Pero también con aprendizajes, que yo no creo que ellos ni siquiera sean responsables, ni siquiera el colegio, de que las cosas son de "usar y tirar". Entonces las propuestas de actividades eran de "usar y tirar", tú hacías propuestas de actividades y hacías lo que podías hacer de interesante que podían durar 30-35 minutos, una hora, pero duraban 5 minutos y ya se planteaba demanda de otro tipo de actividad, o sea cambiar por cambiar...eso fue entre el año 1999 y 2003.

Eso fue plantear otro tipo de actividades, pero yo a eso me he adaptado a las novedades que supone que los chavales pasen de curso y hasta ahora genial.

Ahora los más alternativos a nivel de comportamiento no tienen una maldad específica, yo creo que son nobles...lo que pasa es que, bueno, a veces también la actitud que tenemos hacia ellos suele ser de cierto rechazo y de etiquetar a determinado tipo de alumnos, entonces eso hace que ellos se automarginen y funcionen con comportamientos inadaptables o disruptivos...

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Este año...8. Tres grupos de 3º, tres de 4º dos grupos de 1º de bachiller.

¿Horas de trabajo en aula?

Lectivas 16...

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

Los chavales del centro, desde que yo estoy aquí del 91...pues yo creo que a nivel de comportamiento y de actitud, en general, bastante noble...a nivel de ambiente socioeconómico posiblemente, medio bajo, aunque hay un poco de mezcla...y a nivel de comportamiento y eso, chavales con bastante complejo de inferioridad, porque tú les planteas que ellos pueden hacer más cosas de las que realmente hacen, pero ellos no tienen confianza suficiente en sí mismo y entonces le cuentas historias de chavales que han pasado por aquí que han sido excepcionales, de todo tipo han pasado, pero mucho o bastante de muy buenas capacidades y a ellos les resulta raro que sean de aquí.

¿Nivel de satisfacción en el colegio...?

Yo creo que bastante bueno...yo pienso el planteamiento de seguir aquí enseñando

¿Nivel de relación con los colegas...?

Relación satisfactoria

¿Nivel de relación con los directivos...?

Bien, pasable...

¿Nivel de relación con los alumnos...?

Muy bien

¿Nivel de relación con los padres...?

Con los padres bien. Fluida. Que cuando hablas con ellos tranquilos, siempre ha habido un diálogo bastante relajado.

¿De qué modo utilizas las nuevas tecnologías de la información?

Yo pienso que son una parte del futuro del sistema de aprendizaje, entonces yo dedico algo de tiempo de programa de enseñanza a algún tipo de tecnología (estoy dentro del grupo de coordinación de las tecnologías de la información y comunicación), entonces intento aplicarlo a algunos de los conocimientos que tiene que ver con la materia de la educación física y con el trabajo mío personal aparte, sobre las cuestiones cognitivas pero también de las afectivas y el aspecto axiológico de la enseñanza...utilizar nuevas tecnologías, utilizar internet, utilizar los medios de comunicación como una forma de recibir información, intentar a aprender a organizar esa información que tienes disponible.

¿En tus clases las usas?

Normalmente hay días específicos que ellos saben que pues tal día o el próximo día o dentro de una semana se va a hacer clases en el aula de informática o se van a traer los ordenadores portátiles para hacer algún tipo de actividad concreta que tenga que ver con contenidos de educ- física o de la materia en general...

¿Cómo percibes la actualidad del día de hoy

Yo he escuchado diferentes planteamientos de diferentes personas que tienen más conocimiento que yo...y lo que me quedaría es con que soy un pesimista-optimista. Hay muchas cosas para lógica y racionalmente ser pesimista, pero tienes que vivir con cierto optimismo incluso en las peores situaciones, como las que nos estamos encontrando ahora, es decir, son ciclos de más valle y ciclos de más cima...

Y mi pesimismo viene que por más vuelta que se le ha dado a lo largo de la historia al ser humano, a su forma de funcionar, a su comportamiento, pues parece que hay modelos que se reproducen de manera continuada, es decir, hay individuos concretos o grupos de individuos que tienen especial interés en ser el centro del universo y que todo gire en torno a ello, abarcando pues desde la economía, a la política y los diferentes ámbitos de la vida...gente que abarca hasta el punto de saturar y no necesitar muchas de las cosas que tiene en merma de todo el resto de la humanidad, es decir, que a pesar de ser humanos parece que los que tendrían tener ciertos valores humanos, pues si los tienen, no lo demuestran mucho y no los practican...

Y el optimismo, nace de que, a fin de cuentas, no todo el mundo es así y sin embargo pues siempre hay posibilidades de ir a mejor y creo que siempre el ser humano ha evolucionado hacia mejor, a pesar de que haya cosas que sean casi intolerables y esa es la expectativa.

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 04

8 de junio

MARGA / 45 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Soy profesor de secundaria...y licenciatura en filología inglesa y doy aquí inglés.

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Pues mira, yo primero hice magisterio, que es profesorado de EGB, o sea en mi trayectoria empecé desde abajo prácticamente, después hice el curso Puente y terminé filología hispánica, vale, pero yo ya cuando hice el profesorado de EGB, la especialidad era filología inglesa, después hice hispánica porque a mí me encantaba la literatura, era mi ilusión en un principio haberlo hecho, pero por motivos personales no pude, y mira por donde me di cuenta...cuando empecé a ejercer como profesora de primaria de inglés que realmente a mí me gustaba la literatura como algo personal, y sin embargo me encantaba impartir clases de inglés, las veía mucho más dinámicas. Entonces una vez que terminé la licenciatura lo que hice fue cambiar del grupo B de primaria al grupo A de secundaria, me volví a examinar a unas oposiciones pero esta vez en inglés, entonces, eso es prácticamente lo que tengo, la titulación de diplomada en profesorado de EGB, la de filóloga hispánica y después tengo mi plaza de profesora de secundaria...

¿hiciste algún curso para hacer clases en secundaria

No, porque yo ya tenía la licenciatura...

¿Cómo?

A ver, yo terminé magisterio. Y entonces seguí estudiando hasta conseguir mi licenciatura en filología hispánica...entonces yo ya tenía el título de licenciada para poder hacer clases a los grupos superiores...

pero yo entiendo que la licenciatura no te permite hacer clases en secundaria, necesariamente

No, no...lo que pasa es aquí hubo una época en que hubo una reforma en la educación, entonces, cuando yo aprobé la EGB, los cursos iban de primero a octavo, entonces cuando cambió la ley los cursos iban de primero a sexto, y lo que era séptimo y octavo se hacía en el instituto como primero y segundo de la ESO, entonces yo estaba habilitada para dar clases en primero y segundo de la ESO...vale, aun así yo ya tenía mi licenciatura hecha pero no podía acceder a los cursos superiores, entonces para poder acceder a dar clases en tercero, cuarto y bachillerato, lo que tuve que hacer fue un examen, un examen de oposición para pasar del grupo B al A (se llama examen de movilidad), o sea otras oposiciones tuve que hacer...se supone que llevas que ventajas, respecto de los que se presentan directamente con su licenciatura, porque estás trabajando, pero vamos, las ventajas, no las veía yo tan claras...

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Yo en principio...e... mi ilusión como todos los niños, estaba por otros derroteros, yo quería ser astróloga, bueno, entonces lo que sí es verdad a mí siempre se me daba bien explicarle a mis compañeros...yo a mis primas incluso de niveles superiores, las matemáticas pues yo se las explicaba a ellas y unas me decían, es que tú vales para enseñar, o sea era una cosa que yo tenía ahí, que veía que tenía esa habilidad...y después, cuando yo terminé el instituto, pues mi ilusión era estudiar literatura, siempre también con un poco de fantasía porque tú crees que vas a estudiar literatura y vas a ser escritor ya...y a mí la literatura era mi pasión...entonces por motivos personales y familiares tuve que optar...porque yo no era de Sevilla, vivía en un pueblo cerca de Sevilla y entonces a los que vivimos en los pueblos nos supone un gasto económico y personal tener que desplazarnos, alquilar una casa y demás, entonces era una situación y no sé si viene a cuento pero yo te lo cuento...murió mi padre, entonces yo tuve que quedarme en casa ayudando a mi madre porque mis hermanos eran pequeños...de todas formas yo tenía un afán y unas inquietudes intelectuales que yo no podía...entonces, hablándolo con la familia, decidimos que, porque era una carrera cortita, con la promesa de que yo en cuanto terminara aprobaba mis oposiciones y trabajaba...y entonces pues nada...magisterio era lo más asequible, estaba la rama de magisterio por lengua castellana e inglés...a mí el inglés siempre se me había dado bien porque nosotros en principio, yo siempre había estado estudiado en una academia, estaba en el colegio con profesores ingleses, entonces no me echó para atrás la idea y por lo menos ahí, mi intención fue hacer magisterio pero yo quería estudiar literatura. Entonces cuando terminé la carrera, que fue casi así un poco así forzado, pero tampoco era una cosa que a mí me disgustaba, fueron tres años y después pasar por unas oposiciones para poder ejercer. Yo evidentemente terminé los tres años y aprobé las oposiciones del tirón...y me matriculé

ya en mi curso puente de literatura, porque ya habían cambiado las circunstancias, fue una circunstancia de tránsito, donde yo hacía falta en casa...y nada, entonces, claro a mí...aunque no era la idea, porque nadie piensa cuando eres joven, voy a ser profesor, saber que te gusta y yo la verdad es que es un trabajo que una vez que empecé a ejercer me di cuenta que era para lo que yo servía...a veces te lleva la vida por unos caminos que tú no los estás desechando pero tienes otras ilusiones, bueno todos los niños quieren bomberos o futbolistas y después terminan...y nada y después también con la ventaja de que al haber hecho magisterio con lengua española e inglés, me di cuenta de que me encantaba enseñar inglés...y ya la vida te lleva por donde quiere pero a veces...tú vas decidiendo..

¿Tu percepción de la formación inicial (magisterio)?

En secundaria el tipo de formación que tienes es académica pero no pedagógica, porque lo que tú sacas es una carrera y eres especialista el lengua y literatura y en magisterio a ti te dan unas pautas para ser profesor.

En magisterio, hombre, yo recuerdo, incluso estoy satisfecha de haber estudiado magisterio, aunque a veces parece una lacra porque te dicen que “a...q tú estudiaste magisterio”...o sea es como si...que después yo cuando hice la licenciatura yo la hice igual que todo el mundo que estaba allí, por ser profesora antes...pero bueno, entonces yo ahora y se lo digo mucho a los compañeros de secundaria, que la formación que yo tengo como profesora no la tienen ellos, porque ellos estudian física o química y no piensan terminar en un centro de enseñanza...pero yo que hice magisterio sabía que iba a terminar dando clases...entonces yo tenía una formación de asignaturas que otros compañeros, que no han hecho magisterio, no la han tenido, como pedagogía de la educación que era un poco tocho al principio pero que después te vas dando cuenta que tiene unas raíces que a ti te sirven, psicología infantil, didáctica del inglés, que eran asignaturas de cómo organizar una clase...date cuenta que el que estudia una licenciatura de inglés, lo que está estudiando es para aprender inglés, o traducir a lo mejor, pero no para dar una clase en inglés...sin embargo en magisterio, en la escuela de magisterio te enseñan a dar una clase...después el tercer curso hicimos unas prácticas durante tres meses, que por si tienes alguna duda, estás en clases de alguien que te aclara y poder cambiar o hacer algo nuevo y decir esto puede ser mi camino...y yo creo que todos los profesores que trabajan en secundaria, todos, tendrían que haber hecho un tipo de estudios, si te quieres dedicar a la enseñanza, porque tú solo por tener una licenciatura no tienes por qué estar preparado para ser profesor...y ese bagaje que yo tengo, por circunstancias de la vida, me siento súper orgullosa, porque se afrontar una clase con otra...es hacer una sociología del aula...

Pero estaba el CAP...

Pero el CAP era como un coladero y ahora tienen un máster en secundaria... que la chica, que yo siempre tengo siempre alumnos de práctica del máster, pues yo veo las asignaturas y les digo, esto no es real...de hecho ahora con las nuevas tecnologías... (yo estoy impartiendo cursos en la universidad Pablo de Olavide) a las personas que están haciendo el máster para iniciarlo en las nuevas tecnologías, porque ellos aunque sean jóvenes han estudiado de una forma tradicional, ellos han estudiado con la tiza y el papel...ellos no saben lo que es un libro digital...Entonces vienen chicos a hacer aquí las prácticas, jóvenes con 18 años, 19 años y vienen con las cartulinas del año de la pera, que es como ellos aprendieron a estudiar, con esas cartulinas. Entonces ahí hay que hacer una revolución...tienes que enseñarles a los jóvenes lo que es la realidad. Cuál es el problema, que los profesores que les imparten el máster, son personas que están enseñándoles un máster como lo enseñaban hace 25 años, lo que es el CAP hace 25 años...y hay algunas que sí que están bien...pero en mi formación de magisterio cada vez la valoro más...

¿Tuviste un periodo de práctica al estudiar primaria, al final del tercer año, no?

Sí, sí...tuvimos el último trimestre del curso dando clases en un colegio y nos evaluaban incluso se hacía la nota media de esas prácticas con el resto de tu trayectoria, que también no solo dábamos, también teníamos asignaturas teóricas, porque el nivel de inglés que yo alcancé en magisterio fue muy fuerte...y por ejemplo, la crítica literaria que nosotros dábamos, que después cuando yo hice filología hispánica, me resultó más fácil...la de la licenciatura que la de la diplomatura de magisterio...

Realmente yo pienso que solo con tener la licenciatura ya se supone que estás capacitado para dar clases y ya te digo, los cursos estos que hacen así por decir bueno no tienes ahí algo??...te han dado nociones básicas de lo que es un aula, pero no, no no...

De hecho en Finlandia que tienen esos niveles tan altos de resultados académicos, luego, lo que es ser profesor es una carrera en sí...es una carrera...además necesitas bastante notas para entrar y...una formación de bastantes años...

¿En qué año te titulaste como maestra?
En el 1987

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

Pues, en colegios de primaria... estuve trabajando, porque el primer año te mandaban como a sustituir, hubo ahí una cosa muy extraña, pero yo habré trabajado en cuatro centros y después definitivo en esta zona, en San Jerónimo que empecé en primaria y seguí en secundaria, o sea, en cinco centros... Y en secundaria llevó desde el 96...

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿qué perfeccionamiento?

Sí...yo...los más importantes...bueno pues yo he realizado cursos de formación sobre todo en nuevas tecnologías y entonces a partir de un curso que hice de pizarra digital, empecé a trabajar sobre el tema y ya estoy moviéndome a nivel de formador de formadores, yo estoy formando a otros compañeros y estoy formando también en la universidad, también estoy presentando trabajos, a veces, asistiendo a congresos incluso exponiendo yo comunicaciones, o sea que me he formado bastante...

También otra vertiente en que yo me estuve formando en los inicios, fue en la diversificación, en la atención a la diversidad en el aula, que hice muchos grupos de trabajo, me probaron un proyecto de innovación aquí en el centro que fue cuando empezamos aquí en secundaria, para atender a la diversidad...o sea esas son las dos vertientes que más...después...

A nivel personal me sigo formando constantemente en el inglés, porque estudiar un idioma no se termina nunca...

¿Has participado en proyectos de intervención?

Sí, sobre todo en la aplicación de las TIC incluso he sido formador de formadores.

¿Desde cuándo estás en este instituto?

Desde el 96...es que yo me he movido poco la verdad. yo he tenido suerte...aprobé las oposiciones muy pronto porque las aprobé con 23 años las de primaria y ya empecé a trabajar y con 27 ya tenía la licenciatura.

¿Reconocimiento social de la profesión en España?

Mal...sobre todo del maestro de primaria...por supuesto...desde infantil ni te cuento y desde el de secundaria...y yo creo que... cuando tú hablas de un juez por ejemplo, todo el mundo no está en el juicio, no...no puede, pero si todo el mundo está en un colegio y cree que puede hablar de nosotros...mmm...porque "sabe de qué está hablando..." y no es así...

Entonces a mí ya el reconocimiento social, hombre, a nivel general sí me molesta, pero a nivel personal, de persona de aquí que hablan...yo pienso que hay que ser muy analfabeto para no darse cuenta de todo el trabajo que conlleva, estar en un aula, prepararte una clase, formarte...entonces yo el que a mí piensen...claro...después... también el reconocimiento social va un poco relacionado con el nivel económico y el prestigio (nuestro sueldo es muy bajo) entonces tú eres la persona que nunca va a tener pedazo de coche, como la economía es tan importante, la gente que también valoran a los demás por lo que tengan, pues... eso te..., desde luego y ahí tienes que dar la razón...porque nuestro trabajo no lo reconocen a nivel económico, y a nivel profesional pues siempre está la persona, todo el mundo cree que se puede permitir el lujo de decir que nosotros no trabajamos y tú te tienes que callar.

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Es muy difícil... me gustaría que me definieran los demás...pero yo sobre todo soy una persona muy activa, entonces yo intento que mis clases sean activas... después necesito que el alumno esté...captar la atención del alumno constantemente, mi asignatura siempre está, porque yo lo mismo les pongo una canción... que en inglés...hay multitud de actividades, entonces soy bastante innovadora...estoy a las últimas de todo lo que pueda ver que el alumno aprenda...soy muy trabajadora...a mí no me importa dedicarme en mi casa a preparar una clase dos y tres horas, porque yo sé que después tengo los frutos en el aula...y yo pienso que mientras más trabajes en casa después menos esfuerzo te cuesta que la clase sea un éxito...pienso que soy bastante autoritaria, porque si tú no tienes disciplina en un aula, no te sirve de nada lo que tú hayas preparado...entonces intento con los niños tener ahí una mezcla de autoridad y diversión y creo que lo consigo sobre todo porque ya llevo muchos años y por mi carácter...que ...no sé ...sé hasta dónde llegar y ahí hay un respeto de fondo, que después también yo actúo más por premios

que por castigos, entonces los niños saben que si están atendiendo a la gramática que a lo mejor les resulta más árido, saben después que vamos a hacer un tipo juego para practicar esa gramática...entonces no sé cómo definirme exactamente...más bien te cuento cómo trabajo...

¿Fortalezas?

Mmm, es que a mí no me gusta decir cosas buenas de mí, pero creo que soy muy humana...y eso los niños saben que tú los quieres de verdad...cuando a mí me dicen “es que los niños te quieren mucho...” yo digo “es que yo los quiero a ellos...”.

¿Debilidades?

Debilidad, pues...hay una que es muy absurda que me cuesta muchísimo corregir...soy muy floja para corregir, yo corrijo exámenes y tardo en entregarlo a veces...y eso...

Y después otra debilidad...mmm...pues que yo tengo un pronto fuerte y a veces me he puesto muy enfadada... en una clase, y no me gusta...también es verdad que después he pedido disculpas o no...porque a veces he tenido razón y ese control, claro, es parte de mi personalidad y si yo tengo ese pronto intento canalizarlo, pero también es verdad que los alumnos me conocen y saben que después el resumen y cuando termino digo “a ver...yo por qué te he reñido? Porque quería que atendieras, no?...si quieres yo no te riño más” “no, no”..al final... llegamos a la conclusión porque tampoco riño por reñir, pero a veces, tengo mucho carácter.

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Hombre, ya con el tiempo es que bueno se puede contestar depende de qué estemos hablando...

En cuanto a mí de ser madre y tener hijos, me ha quitado tiempo...bueno a cualquier mujer que trabaje no solo por mi profesión...que me ha llevado por ejemplo a perderme a ocasiones con mis hijos por ser profesora que otros padre la viven, pues sí...por ejemplo...recogiendo las notas...yo estoy entregando las notas, cuando tendría que estar recogiendo las notas...eso ahí...y algunas cosillas...fiesta de navidad...vale...

Y al contrario, ser madre me ha ayudado a entender mejor a mis alumnos...después que si me han afectado los problemas que yo he tenido cuando yo he llegado a casa, pues sí! Cuando era joven, más...ahora ya se me ha hecho el corazón más duro, no es que sepa separar, lo que pasa es que ya no me duelen tanto las cosas, no te duele que un alumno al que tú quieres te conteste mal, no te duele a lo mejor un compañero o un directivo no valore tu trabajo...ya te da igual porque tú sabes que con el tiempo yo he aprendido que a mí lo que me importa son mis alumnos y entrar en el aula y estar satisfecha... Y esas situaciones tensas donde el alumno, siempre las hay, el alumno puede tener un mal día igual que tú y pedir disculpa y el alumno te las pide...pero ya sé evitarlas, sé darle la vuelta para soltar una broma en momento de tensión, entonces ya.. es que la experiencia es mucha también..si no la tienes...

¿Qué es para ti la docencia?

Yo creo que es un trabajo muy bonito. Y ser profesor significa enseñar a otra persona, enseñar de todo, no solo académicamente, enseñar comportamientos, filosofía de la vida, ética y después transmitirle conocimientos...mostrarle el camino, no es ni siquiera aprender conocimientos, sino mostrarles el camino...todo lo que hay, por dónde pueden ir, qué es lo que te gusta, hacerlos conocerse un poco a ellos mismos, aprender de ellos, porque es muy gratificante ser capaz de enseñar a personas que son mucho más válidas que tú y eso tú lo tienes que entender, tener buenas cabezas, brillantes y poder estar con ellos y también ayudar a aquellos que les cuesta, a enseñarles que todo el mundo tiene algo bueno, que todo el mundo puede salir por algún camino y yo creo que ser docentes es una ilusión diaria, no sabes que te vas a encontrar pero todos los días surge algo bueno, algo diferente...

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Yo diría que de 1 a 10...en general, eh...7; 7,5.

Con el salario?

Mira yo creo que los profesores deberíamos ganar más de lo que nos pagan porque tenemos una responsabilidad muy grande y como te decía un desgaste emocional también muy grande.

Y comparativamente profesionales de nuestro mismo nivel, ganan mucho más.

Los recortes en las pagas realmente ha provocado mucho malestar y yo también vamos...

¿Has tenido alguna crisis profesional?

¿Es decir que lo quiero dejar y hacer otra cosa? Siempre...siempre pero porque yo soy activa e inquieta, que he pensado en no dejarlo para siempre...pero si moverme...yo estuve haciendo también en periodismo y moverme en otros ámbitos, aunque con los años y formando una familia cada vez es más difícil dejar un trabajo y a veces sí he dicho tengo ganas de cambiar, porque yo estoy desde los 23 años metida en un aula...salí de un aula y metí en un aula, eso ha sido mi vida, y después hay épocas en que tú... (que quizás sea una desventaja que no te he dicho) que tú estás mal pero por factores externos y no tienes fuerzas para entrar en una clase, porque tú estás en una oficina y no tienes ganas de hablar pues tú te pones con tu ordenador...pero cuando tú entras a las 8:30 de la mañana y hay 30 caras mirando y si empiezas a hablar, más encima en inglés, jajaja...y tienes un problema cualquiera, emocional, familiar, prácticamente es lo mismo y ahí he tenido, como todo el mundo, crisis pasajeras por suerte...

Pero no pienso dejarlo por la naturaleza de la profesión, sino porque me gusta hacer cosas nuevas...de hecho el año que viene yo pedí un proyecto, que no sé si me lo van a dar, que es una investigación para hacer en casa...a ver si me lo conceden...

Además que yo tengo mucho material acumulado de todos los cursos que he impartido y de mis compañeros que todos han creado material y yo les quiero dar forma...es de tecnología, de cómo contribuye la pizarra digital y las tecnologías en la adquisición de las competencias básicas y también a ver si meto un poquito que valoren la competencia emocional...

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Este año...estoy dando en 3 de la eso y en 2 de bachillerato. soy la tutora de 2 de bachillerato, el curso superior...

¿Horas de trabajo en aula?

18 horas lectivas y después trabajo 3 horas de guardia que tengo y nada después son las reuniones que también se computan como de trabajo...en total son 25 horas, más las 25 que trabajo en casa, jajaja...

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

Son muy heterogéneos...en 3ro ya hay una selección..donde está el gran problema aquí en este centro son en los cursos inferiores que entran todos los niños del barrio, y es un barrio que tiene unas características muy específicas porque hay mucha mezcla, entonces, aquí hay muchos inmigrantes, hay alumnos de 20 y tantos países diferentes, hay también gente con desventaja social, entonces en 1 y 2 esos alumnos no llegan después...cuando ya van pasando de curso, como hasta los 16 años es obligatorio, muchos llegan a segundo y ya han cumplido los 16 años, se van...entonces en tercero hay un poco más de que el alumno tiene un poco más de interés, de todas formas, sigue siendo diverso y un grupo de alumno que están en tercero y que todavía no ha cumplido los 16, que tienen un nivel muy bajo porque nunca han trabajado y ni han hecho nada y han ido pasando de curso y después tenemos a ese alumno preocupado, trabajador, incluso tengo alumnos que tienen una actitud muy buena...son casi la superdotación...entonces yo diría que es muy heterogéneo...sobre todo en los cursos superiores, en los primeros casi a lo mejor podríamos decir que hay un 50% de alumno con fracaso escolar, porque le hacemos adaptaciones pero no tienen un nivel adecuado para el curso que están haciendo.

¿Nivel de satisfacción en el instituto...?

muy bien, muy contenta

¿Nivel de relación con los colegas...?

En general muy bien.

¿Nivel de relación con los directivos...?

Lo normal, pero bien.

¿Nivel de relación con los alumnos...?

Como ya te dije muy bien...

¿Nivel de relación con los padres...?

Perfectamente

¿De qué modo utilizas las nuevas tecnologías de la información?

Hoy es más cómodo hacer clases con las nuevas tecnologías...por eso las utilizo constantemente.

Además que el alumno ya vive en la era digital, entonces no le atrae en sí una pizarra verde, como una pantalla que es una ventana abierta al mundo...donde tú lo mismo puedes conectarte a internet, que tienen sus libros digitales, con sus respuestas...es decir, facilita las clases, las hace más rápidas...y después tienes acceso a internet, puedes poner una canción...de hecho los países sudamericanos están más avanzados que nosotros en la pizarra digital...

Eso...y siempre dejando muy claro que el principal recurso de un aula es el profesor...que un profesor sin nada, solo puede ser maravilloso pero que es un gran apoyo por supuesto...

Y que al alumno hay que evaluarlo ya de otra manera (por eso hay tanto fracaso)...por supuesto también...porque tú no puedes evaluar a los alumnos y hacer un informe, como se evaluaba en el siglo 19. tú ahora tienes con otro tipo de competencias y conocimientos...

¿Cómo percibes la actualidad del día de hoy?

Yo creo que estamos mal, porque la sociedad de hoy está inmersa en un consumismo desmedido y se han perdido muchos valores y la escuela hoy tiene que asumir muchas deficiencias de la familia, de los gobiernos...

Muchas gracias.

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 05

8 de junio

ANA / 51 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Licenciada en filología inglesa.

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Bueno pues yo estudié los 5 años de carrera (la licenciatura eran 5 años de filología) y luego posteriormente, el CAP, que ahora ya no se llama el CAP, era el curso de adaptación pedagógica que preparaba para ser profesores y lo cursé también como un ramo obligatorio para dar clases.

El CAP duró un curso escolar, 5 o 6 meses, y había un módulo teórico y luego un módulo práctico que se hacía en los centros, las prácticas docentes...

Percepción de la formación inicial (CAP)?

Totalmente deficiente, porque bueno yo recuerdo que a mí no me aportó...el módulo teórico quizás pues sí, me aportó cosas, la práctica era totalmente en aquellos tiempos (hablo ya de hace pues 20 o 20 tantos años que yo hice el CAP) entonces la práctica docente o la oportunidad que se me daba para yo ver lo que era un centro eran escasas, o sea muy pocas horas, los módulos duraban muy poco y solo impartí en mis prácticas una o dos clases a lo sumo al alumnado, entonces no me dio tiempo a ver nada, a conocer nada, no eran prácticas realmente...

Ahora ha mejorado bastante, porque yo soy tutora, este año he sido tutora de una alumna en práctica del MAES, del máster...ya es el segundo año que soy tutora, y he visto realmente me he quedado asombrada de lo que ha mejorado...

¿En qué ha mejorado?

En el número de horas, sobre todo en la parte práctica, en la parte práctica yo creo que ha cambiado mucho, ha mejorado, aunque todavía quede mucho por hacer, pero ha mejorado mucho en relación a mis tiempos cuando yo estudié, donde prácticamente 1 o 2 clases en docencia directa con el alumnado y ahora pues son 12 horas de clases con el alumnado más luego el trabajo aquí con nosotros, aquí en el centro, en total son 100 horas...pero 100 horas reales, reales, que ya es mucho...aunque creo, en mi opinión, que todavía queda mucho por mejorar, y todavía esas prácticas deberían durar mucho más de lo que hoy día... Yo para mi parecer, para preparar al profesor del futuro las prácticas o el MAES debería tener mucho más de lo que tiene ahora...muchísimo más, yo pienso que eso deberían cambiarlo, mejorarlo, pero ponerlo dos años mínimo...

Por ejemplo yo, durante los años de facultad, solo había una materia, creo que fue en 5to. año de carrera que la podía elegir, era a elegir, que es metodología de la enseñanza, que era la única asignatura que había, en el último curso ya, que me daba algunas nociones de lo que luego yo quería hacer...lo único que había, entonces, eso claro, para el que quiere ser profesor creo que debería haber otra, o sea, mayor duración, más específico, especializado...

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Siempre me ha gustado...a mí siempre me ha gustado estar, sobre todo más que la docencia, la cara al público, a mí me gusta hablar con la gente, no sé, me gusta, comunicar, me ha gustado siempre y ya cuando estuve adentro, ya me metí adentro, todavía me gustaba más...

Además que mi madre siempre ha sido, bueno, lo que se llama aquí vulgarmente "seño de escuela infantil", una "seño", entonces quizás por ahí me viene también algo, pero bueno ella daba clase a los que es alumnado de escuela infantil. A mí es que siempre me ha gustado, me ha gustado sobre todo los idiomas, primero mi vocación es idiomas, lenguas, lenguas extranjeras y luego ya pues vi que con esas lenguas yo les podía enseñar a otros...

¿En qué año te titulaste como docente?

En el 91 me licencié yo...y de profesora empecé más tarde...verá, le explico, yo después de la licenciatura, justo terminaba cuando empezaba aquí en Sevilla, la expo del 92, entonces rápidamente encontré trabajo, al tener idiomas y tal, trabajé en la expo, los seis meses que duró la exposición, temas de relaciones públicas con los idiomas, entonces me fue muy bien, y a partir de ahí me surgieron oportunidades de trabajar en turismo, conocí gente, hice contactos, entonces ya un poco ahí como que...me surgió esta oportunidad, dejé un poquito aparcado lo que era el tema de dar clases y no me

presenté inmediatamente a oposiciones, ni mucho menos, sino que me metí en el tema de turismo, hice marketing turístico, hice estudios de marketing, estuve un tiempo en el tema turístico, sector turístico, y después retomé porque vi que no, que lo mío era dar clases, entonces ya...

Yo creo que fue en el 96-97 hice el CAP...en el 98 entré ya en la lista de interino...yo empecé como interina...hasta que ya...

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

En muchísimos...yo llevo ahora mismo exactamente 12 años de docente y en esos 12 años he pasado por montones de institutos, de ciudades o pueblos diferentes. Provincia de Cádiz, de Huelva, Jaén, aquí Sevilla, en multitud de centros...

¿Qué piensas de esa movilidad que tiene que afrontar el profesor?

Sí...previa sí...a mí me parece bien que haya que conocer distintos centros, distintas realidades, pero no ya la excesiva movilidad que cuando uno ya ha aprobado, es funcionario, no quiere decir que estés siempre ya en un sitio, porque eso hoy día es...nadie puede ver que el trabajo de uno está en un sitio y de ahí no te mueves, no?, hay que tener movilidad, pero lo de hoy ya, se pasa un poco de la raya que nos mueven ya constantemente y les da igual pues la situación familiar de cada uno, les da igual...además te mueven de una punta a otra extrema de Andalucía...y cuando estás de interino más todavía...puedes estar dos meses haciendo una sustitución, a los dos meses te vas a otro centro en la otra punta de Andalucía...

Yo todavía no. Soy funcionaria ya pero todavía...de hecho..de hecho, yo estoy aquí en el Llanes provisionalmente. Ahora el curso próximo me mandan a Cádiz, a la sierra de Cádiz y soy funcionaria y yo me sigo moviendo, sigo teniendo que trasladarme de casa con familia que tengo, con niños constantemente y eso pues primero yo creo que no solo a nivel personal sino a nivel de los alumnos que yo tengo este año, esa inestabilidad de las plantillas, no es buena para el alumnado porque continuamente están cambiando, de profesor, de metodología, ni para ellos ni para nosotros es buena, entonces ya es excesiva...la movilidad es buena, en todo trabajo debe haber una cierta movilidad, pero es que lo nuestro ya es excesivo pienso yo...

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

Es que es obligatorio...es que además aparte de que creo que lo normal es reciclarse, te obligan...

Pues... yo sobre todo en la enseñanza de la metodología nuevas que surgen en relación a las enseñanzas de idiomas, las tecnologías, sobre todo las tics, que ahora mismo es lo que más yo creo que por lo menos yo necesito preparación, el uso de las pizarras digitales, diseño de páginas web, todo eso, por ahí es donde más curso de formación hago...

De ellos, muchos me tengo que gastar...y eso lo veo muy mal...el reciclaje, pienso yo, es mi opinión personal, para que sea de calidad, buenos cursos, es todo a base de dinero...porque yo creo que lo que hoy nos ofrecen los CEP, los centros de profesorado, los cursos son para mí de muy baja calidad...entonces yo creo que ahí falta mucha calidad y entonces si tú quieres reciclarte en condiciones, te tienes que gastar el dinero...entonces yo hago mucho de la UNED, la universidad a distancia, online, porque uno no tiene mucho tiempo y son caros...eeeh...curso de verano, los de la UNIA, los cursos de verano de las distintas universidades, es todo a base de dinero, pero trato de estar al día, trato...

¿Has participado en proyectos de intervención?

Sí bueno yo siempre me meto en los proyectos...

A ver yo ya he participado en unos cuantos. Aquí en el que estábamos se ha suspendido porque la coordinadora está enferma, está de baja, entonces lo hemos dejado inacabado, en suspense, pero el de este año, el de aquí es muy bonito, el de cooperación entre iguales, es decir, los propios alumnos se ayudan entre ellos, trabajo entre iguales...cuando hay conflictos, pues también el tema de los alumnos mediadores, cuando hay conflictos en el aula ellos mismos se nombran a un alumno mediador y ellos median cuando hay conflictos...que es lo que se necesita...

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Pues yo creo que hago lo mejor que puedo o doy todo lo que puedo de mí misma, creo...

Lo que opinen los demás, ya eso no lo sé, eso se me escapa, pero yo creo que en el día a día trato de poner toda la carne en el asador, pero te encuentras las dificultades con las que hoy nos encontramos, ratio, es decir, excesivo número de alumnos, que para los idiomas es pésimo...yo tengo 30 en secundaria y 32, 33 en bachillerato, entonces la ratio es fatal... te encuentras con muchos obstáculos pero uno lo intenta, yo lo

intento en el día a día, es más, vamos, es que me dejo el pellejo porque me gusta, lo que pasa es te encuentras con muchas barreras...

¿Fortalezas?

Yo soy muy perseverante, muy constante, y bueno también creo y por lo que voy viendo en estos 12 años, cómo la gente me responde y el alumnado, creo que comunico bien, o que llego bien a los alumnos, tengo bastante empatía, creo...la empatía con ellos, me llevo muy bien, me llevo muy bien con mis alumnos...

¿Debilidades?

El uso de la voz, eso es claro, yo tengo un torrente muy alto, jaja,...la voz, a veces estoy con afonía, porque no sé usar la voz, me gustaría poder hacer cursos, que los hay, de impostación de voz, no lo sé no la uso bien y de hecho ya lo noto, muchas veces estoy afónica, entonces pues, eso, las técnicas de voz... Algún otro aspecto...pues...yo en mi trabajo personal yo lo que me veo es muy saturada de papeleo, de burocracia entonces eso me frustra mucho a mí...yo me gustaría preparar todavía mejor mis clases pero como hay que hacer también el otro lado, que es el burocrático, no te da tiempo a preparar como tú quisieras las cosas, y a veces incluso yo me siento que podría todavía hacerlo mejor...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Total! A mí totalmente...yo te digo, que 100 por 100 y eso creo que tampoco a veces, me influye negativamente en la familia, porque no dedico a lo mejor más tiempo a la familia, porque siempre estoy corrigiendo, nos pasamos, no solo yo, nos pasamos el día corrigiendo, o sea, de verdad, la gente que no ha estado en la enseñanza, puede pensar que somos unos exagerados, hoy día es la sobre...mmm...yo creo que estamos ya pasándonos de la raya en hacer pruebas, es, no sé, una fijación, por hacer pruebas escritas, pruebas, eh, estamos todo el día haciendo pruebas de todo, que tampoco sería necesario, se puede evaluar el progreso de un alumno sin el excesivo número de pruebas y el trabajo ingente que eso conlleva, te pasas días y noches enteras corrigiendo para tener las cosas a tiempo, entonces, eso hace que a tu familia la dejes de lado un poco, si tienes hijos, no le dedicas el tiempo que tienes que dedicarle a tus hijos, porque estás todo el día corrigiendo...

Y mentalmente intento separarlo, pero yo últimamente he visto que me está a mí, antes lo hacía mejor, separaba... ahora ya el trabajo a mí me está superando, me está superando, y tengo que volver otra vez intentar, porque me está trayendo disgustillos, digamos... por querer hacerlo bien al final te influye, te influye porque estamos muy saturados y muy mal vistos socialmente y eso a mí me influye mucho...

¿Qué es para ti la docencia?

Pues enseñar, comunicar, guiar, guiarle, hacer al alumno independiente y autónomo...enseñarle un poco el amor por las lenguas, ver la utilidad que tienen, yo ya muchas veces no pretendo que sepan mucho inglés, sino de enseñarle la utilidad del poco o mucho inglés que puedan saber, lo útil que es y que ellos aprendan por sí solos, yo guiándoles y ellos ya luego que descubran por sí solo todas las posibilidades...

¿Cuáles son las competencias que debería tener un docente?

La habilidad para comunicar, para transmitir...saber transmitir de una manera clara las cosas, los conocimientos. Ser buen comunicador porque muchas veces uno sabe mucho y no sabe cómo comunicarlo o no nos enseñan tampoco ni en la carrera ni en los estudios, no nos enseñan que yo sepa hasta ahora, no sé si ha cambiado, no te enseñan a saber comunicar, técnicas de habilidades comunicativas, eso no creo que no hay nada en los planes de estudios.

Otra habilidad pues controlar los posibles conflictos que puedan aparecer en la clase, que tampoco recibimos formación, uno tiene que...va aprendiendo solo, sobre la marcha, no hay formación para nada en resolución de conflictos...digo en la carrera, luego ya hay muchos cursos también aparte que...y luego la experiencia del día a día...que las cosas no te funcionan, pruebas otras, pero no hay una profesionalización, creo yo...

¿Reconocimiento social?

Muy mal...de verdad yo estoy muy indignada porque nadie valora, nadie...yo he sido tutora siempre, en fin, yo hablo con la gente, con los padres, con vecinos y el profesor no está visto... socialmente no se le da la importancia que tiene que tener y eso pues también lo niños lo oyen o lo ven en los medios, en la calle y los niños no nos valoran para nada, los alumnos...

Yo no sé, en mi país, que es este, porque afuera es distinto, yo he viajado afuera y es distinto, la percepción de un profesor, el respeto, todo, lo que se le tiene...aquí en España, el argumento es, no sé, yo siempre sigo oyendo lo mismo, que el profesor tiene muchas vacaciones, no trabaja, no da un palo al agua

y no ven el trabajo que hacemos, la gente todavía no conoce realmente lo que nosotros intentamos hacer por lo alumnos...

Te sientes reconocido por tus colegas...

A nivel de compañeros y también muchos alumnos hay, que también los hay...que al final de curso te dan las gracias, "profesora, gracias haberme ayudado", eso lógicamente es lo que te impulsa a seguir adelante, que siempre hay alumnos que te agradecen lo que tú has hecho por ellos, aunque sean 3 alumnos, padres también que te llaman y los compañeros...sí, siempre, en todos los institutos siempre bastante apoyo..

¿Crees que la profesión docente tiene un grado de autonomía?

No para nada...!! Cero...a lo mejor soy un poco drástica pero es que estoy en unos momentos de indignación total, los momentos que corren no son...pero bueno...no, no...yo diría de autonomía cero...todo te lo dan muy marcado, sin pedirte opinión, casi siempre, aunque parezca lo contrario, yo soy muy reivindicativa, tengo que decirlo, nos hacen ver que en los claustros tenemos voz, tenemos voto, que en los consejos escolares, que en las reuniones de equipos educativos, pero por mucho lo que uno opine o diga, al final, lo que imponen desde arriba es lo que tenemos que acatar, y no creo que tengamos autonomía ninguna...

¿Tu postura frente al cambio?

Yo creo que todos, todos, nos vamos adaptando...además con todos estos cambios...ahora funciona este sistema educativo, ahora no, lo cambiamos, es que continuamente nos obligan a cambiar y yo creo que todos, los mayores, los más jóvenes, los profesores mayores, todos, intentamos tener esa disposición al cambio...aquí y en todos los institutos, que hay que hacer cursos de TIC, y todo el mundo a los cursos estos, porque tenemos que estar al día...yo veo a la gente a favor de reciclarse, de cambiar y de mejorar...yo sí percibo que el profesorado quiere mejorar y quiere cambiar y yo ese clima lo veo en todos los institutos por los que voy pasando

¿Ventajas de la profesión docente?

Ja! A ver ventaja, para mí hoy día, la única ventaja es tu satisfacción personal, lo que tú te llevas a tu casa de decir pues mira este chaval ha conseguido que con mi ayuda aprenda por fin esto o se dé cuenta de la importancia de algo...es decir, a nivel personal, la satisfacción de ver que algunos chavales les empieza a gustar esto de los idiomas...otra cosa no te puedo decir.

¿Desventajas?

Lo que comentaba antes, yo ahora mismo mi situación personal...traslados continuos de domicilio, el sueldo no me da para mantenerme, así de claro...no me siento satisfecha con mi salario por los continuos cambios de domicilio que tienes que estar alquilando viviendas y etc etc...a mí, al revés, vivo hoy día en situación precaria, y muchas veces tengo que pedirle ayuda a mis padres, económica...por ejemplo, el curso que viene...yo tengo que aquí mi vivienda, mi hipoteca, ahora el curso que viene me han trasladado, me tengo que ir a otra localidad donde tengo que alquilar y no puedo mantener mi hipoteca y a la vez el alquiler, etc, etc...o sea...mi situación personal es precaria...yo soy monoparental además, dependo de mi sueldo nada más y muchas veces me veo obligada a pedir ayuda económica a mis padres, posteriormente ya le devuelvo lo que me hayan dejado...y precaria, mi situación es precaria...

¿Políticas públicas hacia la docencia, cómo las valoras?

Para nada...además es que juegan con nosotros, a niveles...y más ahora con esta situación...la educación que debería ser intocable, algo intocable, la están descuartizando, destrozando...

Pues todos los recortes en educación, y ya no es la nómina nuestra, que hay que recortar...pues se recorta, todo el mundo tiene que apretarse el cinturón, nos lo apretamos, pero lo que le estamos dejando a...yo que soy madre...yo ahora mismo lo que a mí me indigna es la educación pública que yo le puedo dar a mi hija y como tampoco le puedo dar una privada porque mi sueldo no me llega para tenerla en una escuela privada, pues es que no sé lo que le voy a ofrecer...mi indignación ahora mismo es como madre ya...que mi hija pues no sé, qué va a hacer...no lo sé...y la verdad me emociono cuando lo digo, porque yo que estoy últimamente muy sensible y muy indignada con ese tema, o sea estamos maltratados totalmente (se pone a llorar)

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Ahora mismo es muy bajo...a pesar de que mi trabajo me sigue gustando y voy a seguir en esto...

¿Y a futuro?

Creo que puede mejorar...pero no sé, seguir gustándome mi trabajo me va a gustar toda la vida, pero no sé si mi trabajo me va a dar para mantenerme a mí y a mi familia hablando claramente, si llegara el caso que no puedo, pues tendré que buscar otra cosa...porque si el trabajo tan precario y las retribuciones siguen así, los complementos nos lo están quitando, todo, o sea, mileuristas, bueno, habrá sino que buscarse otra cosa, es que no se puede...

¿Encuentras entonces bajas las remuneraciones?

Es que como te digo, los recortes no están afectando, las pagas ya no son las mismas... o sea la gente no sabe lo mal que estamos algunos profesores malviviendo...

¿Has tenido alguna crisis profesional?

No...yo estoy ahí a pie de cañón, ahora es cuando peor están las cosas, pero crisis ninguna, ni cuando comencé...y a pesar de que he estado en sitios marginales, uno por ejemplo, en la Línea de la Concepción, el barrio más marginal que hay allí de la droga, ahí estuve un año y aprendí mucho...lo pasas mal, porque pasas situaciones difíciles, pero un aprendizaje total, brutal, y de todo se aprende cosas, osea me parece muy bien que tengamos que pasar tanto por centros buenos, como peores, de todo, es un aprendizaje...y eso no me llevó a ninguna crisis ni nunca he estado de baja...mi crisis va por otra parte...jeje

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

En el departamento que es el de inglés, nos repartimos muy equitativamente los niveles, entonces todos impartimos de todo... quiero decir, yo doy clases de inglés en 1 de la ESO, 2, 3, en bachillerato, en todos los niveles, todo nos lo repartimos los compañeros de inglés para que la cosa sea justa...ni uno da a los grupos mejores y otros a los peores...

En total, tengo 5 niveles distintos y 5 grupos de clases

¿Horas de trabajo en aula?

18 lectivas, en aula...

Y luego ya tenemos atención a alumnos, atención a padres si eres tutor, reunión de departamento didáctico, las horas de guardia, en fin...

Estoy contratada por 32 horas mas o menos...

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

Es medio bajo...aunque este instituto es bastante bueno...el alumnado es bueno, no hay grandes problemas de disciplina...

La familia media, normal, donde el padre y la madre suelen trabajar, normal, un instituto de clase media.

Los alumnos, hay de todo, pero en general, el alumno, en general este año en este centro, el alumno no tiene una motivación intrínseca hacia el estudio lo que pasa que entre padres, profesores y todo intentamos hacerles ver que hoy día hay que tener unos estudios...pero ellos ya de por sí no están motivados hacia... no hacia el estudio, yo diría hacia a esforzarse en nada, es decir, el esfuerzo yo lo veo día a día el esfuerzo, no en el inglés, en general, es que no quieren hacer esfuerzo por nada, están muy apáticos, yo veo mucha apatía, supongo que será por el cúmulo de todo, los factores, cómo vivimos hoy día, lo que ven en la sociedad, es que la sociedad...

De hecho, yo vuelvo a insistir, yo soy muy reivindicativa, esto tiene que cambiar, esto espero que esta crisis sea positiva en el sentido de que quiera decir un cambio, porque para mí crisis es sinónimo de cambio y ojalá que dentro de todo esto malo, esto sea ya de una vez para que cambiemos, pero que cambiemos el estilo de vida, la forma de vida, todo...yo creo que necesitamos, no en España, en general, un cambio de estilo de vida...vivimos muy acelerados, donde los valores pues eso...es dinero, la imagen, valores que se les da tanta importancia que yo creo que eso o cambia o vamos abocados al desastre total...yo lo veo así...yo intento a mi hija o a mi alumnado, yo muchas veces mis clases de inglés yo las convierto en tutoría y les doy sermones, así de claro...muchas veces paro la clase y les sermoneo, o sea en plan hablándoles de lo que yo pienso, si les sirve de algo yo les digo que un poco en valores, que estamos equivocados todos...ellos y nosotros los mayores los primeros, que somos los mayores los que estamos...ellos son al fin y al cabo, chicos, víctimas de lo que ven, ellos repiten modelos, están viendo lo que hay, los mayores no le estamos ofreciendo nada, tampoco...verás no es que todo sea negativo, hay

cosas muy positivas, no? pero yo creo que esto debe cambiar ya, un cambio brutal y radical, en los valores, en todo para que todo vuelva a funcionar con valores de bien...vivimos con comportamientos violentos, por ejemplo, en clase, yo veo, el alumno que estudia y saca buenos resultados es bastante acosado por los demás, o sea, hoy día eres bueno, te señalan...que te comportas educadamente, pides por favor las cosas, ya te están tachando los compañeros de cursi, pedante, o sea eso es lo que hoy...pero ellos creo que no son los culpables, los alumnos no son culpables, creo yo de eso...los mayores, yo lo radico todo en lo que le dan, ellos son producto de lo que le estamos dando, y como no cambiemos esto ya...entonces yo que soy madre, digo aquí hay que hacer algo.

¿Nivel de satisfacción en el colegio...?

Buenísimo!! No me quiero ir de aquí! Jajaja...de verdad muy bien...

¿Nivel de relación con los colegas...?

Encantadores, ayudan y de verdad, que dentro de lo que ellos pueden, ayudan. Qué pasa? que también decimos: “director tal o cual.” y es que ellos también están mandados por sus superiores...pero muy buena gente los colegas...

¿Nivel de relación con los directivos...?

Siempre te escuchan, a mí hasta ahora, en los dos años que llevo, estos dos cursos... Yo creo que el trabajo que ellos hacen es muy difícil, pero en todo lo que pueden yo aquí he visto mucha ayuda. Ahora que puedan hacerlo o no...

¿Nivel de relación con los alumnos...?

Muy buena relación, yo hasta ahora, en todos los institutos, incluso los difíciles, hasta ahora, por eso también me he animado a seguir de profesora, he acabado muy bien la relación con los compañeros, nunca he tenido ningún conflicto de ningún tipo, ni nada raro, con ningún alumno, nada, o sea hasta ahora muy bien...

¿Nivel de relación con los padres...?

Estupendamente. El año pasado fui tutora, este año, no. Tutora de un tercero de la ESO, atendí a los padres, ellos cada vez que yo los llamaba, venían... aunque hay padres, que claro por también falta de tiempo, lo que pasa... no puede atender bien a los tutores, no vienen, no aparecen, ... tenía un caso de un padre, camionero, 24 hrs prácticamente viajando, el tenía la custodia de la niña y la madre no estaba aquí, estaba en otro país, o sea, el hombre no podía venir, nunca venía a las tutorías, ni tener un seguimiento de su hija, pero porque el hombre tenía que trabajar!, no tenía otra...entonces es muy difícil, hay casos que los padres que quieren no pueden, no le dan permiso en el trabajo o tienen muchos problemas para seguir a sus hijos, lo que es el seguimiento escolar, o sea que yo entiendo que es la forma de vida un poco lo que hace...también los padres no implican, es el estilo de vida, que estamos avocados a esto...”es que no tengo tiempo” “lo siento” esa es la respuesta.

¿De qué modo utilizas las nuevas tecnologías de la información?

Pues yo tengo en algunas aulas la digital board, la pizarra digital y la uso, no siempre, pero la uso...yo eso lo veo super útil, no abusando de las tecnologías, porque hay que usarlas bien.

También utilizamos la plataforma “eleven” que es el proyecto piloto, probando materiales digitales...yo estoy con otros profesores metida en esto, en probar materiales digitales que ya hay editoriales que han elaborado y lo estamos probando con el alumnado, ver cómo funcionan, cómo no...si nos gusta, si no nos gusta, estamos probándolo aquí en este instituto y me parece muy interesante un mundo ahí increíble, que vamos, genial que hay que ponerse a ello.

Usas email, blogs...??

En concreto uso la pizarra digital, lo demás en realidad no, en este centro, no...vamos lo he hecho en otros centros, pero en este no...y genial...de hecho ellos son los primeros que te enseñan cosas a ti. Ellos saben más que nosotros a veces, pero bueno, 3000 veces más y creo está muy bien el uso de las TIC...

Yo creo que hay que tener cuidado con el sobre abuso, no usarlas adecuadamente, por eso yo creo que antes nos tienen que formar bien...”que venga cada uno se las apañe como pueda”. No! nos deberíamos formar bien a todos ya sea de la asignatura que sea, todo el profesorado, y usarlas adecuadamente, pero creo que hay que usarla...en estos tiempos hay que usar todo lo que te pueda facilitar y los alumnos a aprender.

Y a pesar que son muy receptivos los alumnos también hay que leer...el papel...los libros están ahí y hay que usarlos, no todo es pantalla y se puede ir alternando una cosa con la otra adecuadamente, con una planificación previa...pero todo con planificación, pero vamos yo estoy por el uso de la tecnología... Y mis compañeros, todos, yo no he visto a nadie aquí reacio a que diga yo no, yo no tengo porqué..nadie y aquí son más de 90 profesores...que hay cursos de algo, de pizarras, ahí va la gente. O sea queremos formarnos, queremos hacer las cosas bien...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 06**12 de febrero 2013****IRENE / 32 años****I. TRAYECTORIA PROFESIONAL****¿Cuál es tu título profesional?**

Licenciada en filología francesa.

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Yo tengo el CAP. Yo lo cursé el 2006-2007, además lo cursé a distancia porque había pedido una beca como auxiliar de conversación en Francia, entonces tuve la posibilidad de hacer la parte teórica a distancia, enviando los trabajos y posteriormente haciendo una entrevista con mi tutora y las prácticas en vez de hacerlas en un centro que normalmente suelen ser pocos días, de una manera muy parcial, me dieron la posibilidad de aprovechar esa beca para presentarlo como práctica. Yo estuve 7 meses en Francia como profesora trabajando 12 horas a la semana, vamos, profesora auxiliar, es decir, yo me quedaba nada más con la mitad de la clase, mientras que la profesora se quedaba con la otra mitad, íbamos alternando. Y eso me sirvió para certificar mi práctica, además considero que tuve la suerte de hacer una parte práctica muchísimo más completa y más extensa en el tiempo porque mi marido que también tiene el CAP, bueno pues tuvo que hacer una serie de horas, muy pocas, y normalmente estaba en clases de oyente, yo realmente me quedaba con la mitad de la clase, mientras la profesora se iba con la otra mitad...no era una clase, porque era una clase de conversación y de apoyo, pero bueno, era enfrentarte sola realmente a una clase.

Percepción de la formación inicial (CAP)?

A mí personalmente, la parte práctica, claro, como fue muy práctica me vino estupenda...la parte teórica no me sirvió para nada, pues porque recuerdo que me dieron toda la teoría, los trabajos eran prácticamente leerte la teoría o contesta las preguntas, o haz una especie de apreciación personal y ya está...o sea...mi marido que sí tuvo el CAP que hay actualmente, que es el de un año y tal, lo mío creo que eran tres meses de clases y nada más...a mí personalmente no me sirvió de nada, no hay nada que yo diga esto lo aprendí en el CAP. La verdad es que lo que he aprendido ha sido en los años de experiencia, que no son muchos, pero sí que es verdad que me he encontrado variantes (estuve trabajando en Francia como profesora de español con esta beca, luego estuve en un instituto privado, luego ya en la pública, en varios sitios), pues el rodaje que llevamos todos, y al ser no tan amplio como otros compañeros, pero eso sí me ha enriquecido, pero el CAP, la parte teórica, para nada.

¿Ves diferencias entre el CAP y el Máster?

Pues mira, diferencia no veo porque...mmm...cuando mi marido ha realizado el CAP (mi marido no es profesor pero yo le dije sácate el CAP, que nunca está de más)...prácticamente era yo la que le ayudaba a hacer los trabajos y ahora mismo mi marido no tiene unos conocimientos extras que él pueda poner...él ha dado algunos cursos referentes a su trabajo y los ha dado antes y después del CAP y la diferencia...mmm.

Creo que está diseñado un poco para callar la boca de aquellas personas que dicen que los profesores simplemente tenemos una carrera, creo que se debería plantear de otra manera...pero incluso desde nosotros como estudiantes, porque directamente dices el CAP, y dices, bueno, esto lo apaño yo en un año, con cuatro veces que vaya a clases y con atender y con hacer los trabajos, entonces...la verdad, no sé, creo que habrá gente a la que le aporte, pero a mí no me aportó nada.

¿Y la parte práctica?

Mi marido tuvo que ir a cinco clases y creo que le dejaron dar solo una, entonces, muy deficiente.

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Pues mira a mí me gustaba de pequeña, pero lo cierto es que teniendo en cuenta cómo está un poco la secundaria en cuanto ya no solo a contenidos, sino al respeto, a los comportamientos y tal, la verdad es que aunque es algo que me gusta, siempre había estado un poco reticente, pero al acabar la carrera, unos compañeros de facultad me regalaron los libros y me puse a estudiar (jajaj), me puse a estudiar...fue un poco circunstancial además...

¿En qué año te titulaste como docente?

En 2010...

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

Este es el segundo. Estuve el año de prácticas en El Predoso, en la sierra y tuve la suerte el año pasado y este en coincidir aquí, porque quise repetir aquí y tuve la suerte.

Mi intención es seguir aquí, estoy cerca de casa y aunque es un instituto...no es de los más fáciles con los que me he encontrado, creo que más importante que sea fácil o difícil, es tener un buen equipo y aquí tanto los profesores como el equipo directivo, creo que sobre todo este año (el año pasado yo llegué a mitad de curso porque estaba de baja maternal) entonces este año que ya lo estoy viviendo entero y que ha cambiado un poquito, la verdad es que estoy súper contenta porque propones cualquier cosa y bien...y bueno creo que en general trabajamos todos, por lo menos con relación a mí, con la misma esencia, con el mismo espíritu, de si esto no está bien, se va corregir...no voy a pasar, no voy a mirar para otro lado, vamos a corregir...vamos a intentar llevarlo por aquí, vamos a intentar llevarlo por allá, vamos a ir buscando soluciones, la verdad es que estoy muy contenta y mis esperanzas personales son seguir aquí el año que viene.

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

Pues no y te voy a decir...aparte de los años de interina que esos no cuentan, que estás moviéndote, saqué la plaza y me quedé embarazada, entonces claro, no he tenido... salvo pequeños cursos que propone el CEP, por ejemplo de aula MUD, aula TIC y todo esto, de eso alguno he hecho pero más perfeccionamiento la verdad es que he hecho muy poco por las circunstancias que tengo ahora mismo, personales.

Yo espero llegar a hacer buena profesora algún día, es lo que quiero...a ver...me ha gustado siempre, entonces procuro, por ejemplo, soy un poco torpe con las nuevas tecnologías, pues estoy procurando introducirla un poco, no en la clase que ya están, sino en mi forma de dar clase...trabajo ya pues con la tablet un poquito, youtube, lo más básico, entonces mis esperanzas son eso, llegar a ser buena profesora algún día.

¿Has participado en proyectos de intervención?

Pues sí, recuerdo sobre todo el año de prácticas, que fue el único año que estuve completo, por que los demás me han incluido pero bueno como era interina, pues era un poco temporal...Sí que tuvimos alguno, lo que pasa es que no recuerdo, sé que estuvimos trabajando con, hicimos una tarea integrada que la verdad es que estuvo muuuy bien y que si se pudiese hacer a gran escala, sería genial, porque es trabajar todos los profesores de un curso sobre una misma línea, cada uno en su materia; tuvimos algún programa sobre la violencia, sobre reciclaje, los típicos...pero la verdad es que no recuerdo otro más.

¿Has participado en proyectos de investigación?

No.

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

mmm...Exigente tanto hacia mí como hacia mis alumnos. Exigente teniendo en cuenta las capacidades y procurando adaptarme a las circunstancias exteriores y de cada alumno en particular, pero sí que soy exigente más conmigo que con ellos.

Y yo creo que para los alumnos quizás es...tengo la ventaja (y muchas veces la desventaja), de ser joven, entonces quizás la proximidad siempre sabiendo cuál es el lugar de cada uno, el buen rollo en clase, la proximidad, creo que es eso, que pueden contar conmigo o eso espero transmitirle...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Yo creo que sí...de hecho hay gente que me dice si no estás bien un día, no pasa nada, por que te influye en el trabajo...yo creo que lo separo bastante bien. Procuro sobre todo los días que tienes malos, que no la paguen los chavales, porque al fin y al cabo no tienen culpa. De hecho de una clase que ha sido mala, antes de entrar a la siguiente procuro cambiar un poco el chip porque no voy a ir arrastrando...procuro hacerlo, que lo consiga siempre...

En mi casa me cuesta, porque claro, con tu pareja, te abres y sueltas un poco, pero a la inversa procuro que a ellos no les afecte, es más un mismo alumno que me ha dado problemas dos días seguidos, al tercero procuraré tratarlo como si no hubiese pasado nada, porque bueno, para mí no es personal, yo estoy ahí para intentar un poquito educarle, sobre todo enseñarle, entonces, bueno, no es un amigo al que tú le tengas que echar en cara que habéis tenido un problema, yo tengo que ser quizás más madura que todo

eso y decir, bueno, eres un niño, estás buscando tu sitio, pero yo te voy a seguir llevando, tú haz lo que tú quieras, que a mí no me importa, pero yo te voy a seguir llevando por donde tienes que ir.

El tema de la movilidad te ha afectado en algún momento

De interina, no me ha tocado ninguna aquí en Sevilla, he estado dos veces en Málaga y dos veces en Cádiz, ya de funcionaria lo más lejos que he estado ha sido en el Pedroso que estaba a una hora y media, pero bueno...y eso no me ha complicado mi vida, de hecho quedé embarazada...que era lo que queríamos.

¿Qué es para ti la docencia?

(silencio)

Me encanta! Me encanta! Y una clase que sale buena, salgo de clase... pletórica, no solo porque me salga a mí bien, sino porque incluso aunque no demos mucho temario, sino que decir a mis alumnos: "¡bueno pues venga, vamos a intentar esta actividad a ver qué tal sale! ¡A ver si lo entendéis por este lado! ¡A ver si lo entendéis por este otro! Y miras la clase y todo el mundo trabajando, charlan entre ellos, ¡irene me ayudas con esto!, ¡irene me ayudas con lo otro!" cuando una clase sale bien, es un subidón...

¿Y cuál es la finalidad de ser profesor según tú?

(silencio)

Dejando de lado los contenidos teóricos, pues un poco que sepan enfrentarse, en la medida de la edad que tienen, un poquito a lo que se van a encontrar, a hacerlos un poquito mejor personas dentro de lo que yo pueda, pues que aprenda un poquito de educación, que aprendan un poquito de respeto con sus compañeros, que aprendan todo lo que puedan de mí y no solo en lo académico, no sólo en lo teórico, puramente en los conceptos, sino un poco a vivir en la pequeña sociedad que es el instituto.

¿Tus fortalezas como profesora?

Que normalmente la primera imagen que tienen de mí, me subestiman, soy joven, no mido dos metros, soy pequeñita, y soy chica, entonces automáticamente, dicen "a esta nos la comemos!"

Tal como uno saca un poco los pies del tiesto, corto! Además procuro cortar sin humillar, porque entiendo que son adolescentes y que están en una edad complicada, entonces, juego un poco con la ironía..."te doy un corte, pero nos reímos todos incluido tú, porque tienes que reconocer que he tenido todo el arte en ese momento..." entonces un poco jugando con eso y jugando en mi beneficio con esa...esa... un poco que me subestimen, pues ahí me los voy trayendo un poco a mi terreno y luego es más fácil que trabajen...

Entonces yo creo que el hecho ese de que entre comillas no les guarde rencor, de una vez para otra, creo que también ayuda porque muchas veces, ves que los alumnos se comportan mal o no estudian o algo, no porque ellos quieran, sino por las circunstancias que le rodean, son niños todavía, entonces se ve que a pesar de que me equivoco, tengo a alguien que está ahí con mano firme, pero que si la necesito va a estar, en la medida de lo posible, siempre sabiendo que no soy su madre, ni su abuela, ni su tía... yo creo que eso muchas veces hace que me gane gente...

¿Y tus debilidades?

Uy, jajaja...me queda tanto!! A ver...me queda mucho en cuanto a mejorar... eh...hacer las clases más dinámicas, introducir nuevas tecnologías, diversificar un poco quizás, no hacer todo los días lo mismo que puede que en algún momento llegue a ser monótona, un poco, no tanto en lo personal que quizás creo que lo llevo mejor, las relaciones con ellos, sino quizás en lo académico, también es verdad que me cuesta mucho entender que si entienden o si no estudian no siempre es culpa mía, y la verdad es que me lo suelo tomar como algo personal y me esfuerzo y sigo explicando y explicando y explicando y muchas veces tengo que entender que si hay una reticencia por tu parte yo no puedo hacer nada...entonces ahí tengo que un poco también distanciarme en ese sentido porque creo me implico en algunos momentos demasiado...

¿Cuáles son las competencias que debería tener un docente?

Pues la principal es que sea una vocación, yo creo. Por que partiendo que sea vocacional, te equivocarás más o te equivocarás menos, pero siempre lo harás mirando por ellos, y sí que es verdad que hay mucha gente, y sobre todo más ahora con la crisis, que busca en esto un puesto fijo, con un sueldo fijo de por vida...eso creo que es una gran equivocación...entonces lo primero tendría que ser vocacional, igual que la medicina, o ser bombero...hay cosas que son vocacionales...más allá de eso, pues no sé...cada uno... cada uno sabrá lo que tiene...yo creo que lo esencial es eso...porque partiendo de eso ya...eso te va a sentir ir hacia adelante y buscar soluciones a los pequeños problemas que te vayan surgiendo, si un día te das cuenta que te hace falta..., como yo de incluir nuevas tecnologías, pues ya partiendo de esa buena

base, ya tú vas a ir trabajando según te vayan surgiendo los problemas y según te vayas adaptando, porque que es que un año y un mismo alumno no es lo mismo siempre...todo varía tanto incluso si te cambian, por ejemplo el equipo directivo, entonces partiendo de que tengas vocación es la competencia esencial..

Te sientes reconocido por tus colegas (en general por todos) donde has trabajado...??

Normalmente, sí. Pero sobre todo...hombre... por los padres lo agradezco y por los colegas también...siempre está bien que te digan que los has hecho bien, porque para mí es importante, yo no vengo aquí a pasar el rato y que me paguen...pero sobre todo me llena mucho cuando a lo mejor me he encontrado a un alumno que ya no le doy clase por la calle y me dice “hombre, Irene!” y es que te sonríen con cariño o me los encuentro en el patio cuando he tenido guardia y vienen y te hablan y te cuentan, la verdad de los alumnos me da, como dicen los franceses, me da “sorcoeurmen”, calor en el corazón...jajaja

¿Existe reconocimiento social de la profesión en España?

Muy mal. Creo que opinan, bueno, “qué le vas a escuchar si es profesor de secundaria...”

Creo que está muy menospreciada y muchas veces los padres no se dan cuenta de que al fin y al cabo, muchas veces hacemos incluso una pequeña parte de su trabajo, porque es verdad que hoy en día los padres trabajan muchas horas y muchas veces no pueden abarcar todo lo que un hijo necesita, entonces bueno, esto no es una guardería, no solo te lo estoy cuidando para que no se dé guantazos con otro, estoy intentando enseñarles cosas...es tu hijo y se supone que es lo que más quieres y una parte de su tiempo, una gran parte la pasa conmigo, entonces...

¿Políticas públicas hacia la docencia, cómo las valoras?

No, no, no...creo que hay muy pocas cosas que estén haciendo bien...ahora mismo están saliendo muchos programas sobre educación y estas cosas y creo firmemente que política referida a la educación y a cualquier cosa, prima más, el “yo gano” y como yo he ganado, yo voy a mandar y voy a demostrar que yo he ganado, antes que mirar por los demás...porque el hecho que cada partido político llegue y haga unas reformas que ni se ha preocupado de investigar ni se ha preocupado de estudiar...ni nadie se ha metido en clases a ver cuáles son los problemas reales, tú no puedes hacer algo así.

Tú estás con tu tesis sobre esto y lo primero que haces es venirle a preguntarles a profesores, no te quedas en tu casa y te inventas las respuestas, pues esto es igual, creo que no se está haciendo nada, y que lo que se está haciendo se está haciendo cara al público y sin saber...empezando por ejemplo por los ordenadores...yo he tenido alumnos en una clase llena de ordenadores y que han estado tres meses sin un profesor de sustitución porque no había dinero...para qué le sirve el ordenador?, para estar jugando esos tres meses hasta que envíes a alguien? Eso no sirve de nada.

¿Crees que la profesión docente tiene un grado de autonomía?

Sí...vamos a ver...tú me das has dado un puesto de trabajo, pues fíate de mí, se supone que lo sé hacer...yo no veo a ningún médico en el quirófano rellenando un papel, ahora voy a cortar ahora voy a coser ahora voy a analizar, no. Vamos a ver, se supone que sé lo que hago, cuando yo meta la pata, me tirarás las orejas, pero se supone que yo sé lo que hago, pues deja de enterrarme en papeles y déjame que yo haga mi trabajo, porque si yo ahora mismo tengo una hora libre y tengo que rellenar 15 mil papeles para ti, no puedo preparar mejor una clase que a lo mejor llevo cogida con engaños...se ha burocratizado muchísimo...y parece que el dejarnos aquí, darnos este puesto ha sido un regalo y bueno pues como regalo me tienes que tener controlada, vamos a ver, se supone que sé lo que hago, deja de controlarme y sobre todo deja de controlarme si no tienes ni idea de lo que es esto. Volvemos a las políticas.

¿Tu postura frente al cambio?

Sí...me considero abierta al cambio. A ver, no me gustan los cambios pero la verdad es que toda mi vida ha sido un cambio, he tenido la oportunidad de viajar mucho y de moverme mucho y de hacer muchos cambios de vida, entonces, no es algo que me guste porque a todos nos gusta la monotonía, pero no tengo ningún problema...

¿y tus colegas?

Siempre he tenido la sensación de que hay dos grupos...los que ya están asentados y les gusta como hacen las cosas y lo hacen tan bien o dominan tan bien las formas de hacer las cosas y ya está y luego siempre hay gente que...sobre todo es una cuestión generacional...osea yo supongo que cuando llegue ya el final de mi carrera yo diré, mira, yo ya he llegado al final de mi carrera a mí ya me va bien así y ya

está...tienes siempre esos dos grupos. Yo ahora mismo estoy en el grupo de que si hay que cambiar, se cambia, si es por el bien, vamos a incluirlo, sobre todo las nuevas tecnologías (que es lo que más me cuesta)...o vamos a hacer una excursión para pues, en vez de ver el arte de tal siglo con el libro, pues vamos a darnos una vuelta por no sé donde que hay un momento de este siglo...

Yo ahora mismo el cambio yo creo que, lo quiera o no lo quiera, o hay.

¿Ventajas de la profesión docente?

Para mí...trabajar con los chicos. Para mí. Inconvenientes todos los que quieras...

¿Desventajas?

Todas las que quieras...la falta de colaboración muchas veces con los padres, la falta de respeto de la sociedad, porque hablas con mi marido que se está sacando un doctorado y yo pienso es que tiene al lado a una profesora de secundaria...no por nada...es un ejemplo que te pongo...entonces es como...la falta de aprecio de la sociedad, pero yo tengo a mis chicos, tengo a mis niños, jajaja.

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Teniendo en cuenta las circunstancias que hay, sobre todo externas, las circunstancias que hay, yo no me veo haciendo otra cosa...es una frase muy típica, pero es que me encanta. Es muy buena...la insatisfacción es que no puedo dedicarle más horas.

¿Y a futuro?

Son altas! A ver hay momentos en que dices, ¡mira, lo dejo todo y me voy! Jajaja...pero normalmente esto es lo que me gusta.

¿Cómo te sientes remunerado?

(silencio) Económicamente? Hombre, a todos nos gustaría cobrar más, a mí gustaría cobrar más...yo cuando me llega mi sueldo no pienso...es que no relaciono el trabajo con el sueldo porque el trabajo pues me gustaría cobrar más...porque además con un niño pequeño y tal, cuanto más mejor evidentemente tiene muchos gastos... pero bueno teniendo en cuenta que tengo asumido el menosprecio que hay al papel del profesor, pues igual pienso que nos pagan en función de lo que la sociedad ve, que somos.

¿Has tenido alguna crisis profesional?

Gorda, de pensarlo que lo dejo?? No. Momentos en los que llegas a casa y dices ¡es que yo no sé hacer esto!, ¡es que yo no valgo para esto! ¡voy a hacer otra cosa! Pero te dura media hora, es que lo me gusta es esto.

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Doy clases a primero, segundo, cuarto y primero de bachillerato. Pero a primero doy francés y sociales, a segundo doy francés y lengua y a cuarto y a primero de bachillerato doy solo francés

¿Horas de trabajo en aula?

20 en el aula...y luego tengo horas de permanencia en el centro que son 5 más, y luego son otras 5 que no sé en qué se organizan...son 30 en total...

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

Cualquier nivel, cualquier nivel, de hecho en primero tengo una alumna con una adaptación significativa, dos alumnos con una adaptación que creo que de momento no es significativa, tengo alumnos de apoyo, doy clases a alumnos de refuerzo, de diversificación, de cualquier tipo de nivel sociocultural...mmm, de lo que quieras...

¿Y el nivel de expectativas de los chicos??

Veo dos vertientes...los que no tienen expectativas y los que su única expectativa es aprobar. La expectativa de aprender cosas buenas no la hay, no sé si es por la edad o porque no se lo sabemos transmitir, pero no la hay.

¿Nivel de satisfacción en el colegio...?

Muy bien...

¿Nivel de relación con los colegas...?
Sin problemas!

¿Nivel de relación con los directivos...?
Muy cordial!!

¿Nivel de relación con los alumnos...?
Estupendo!

¿Nivel de relación con los padres...?
Pues evidentemente menos que con todos los otros tres grupos pero de momento sin problemas, la verdad es que los padres también me responden, soy una tutora un poco pesada, mandándoles mensajes, los tengo un poco controlados, un poco mamá gallina, y de momento los padres me responden...pero la verdad es que muy contenta con todos...

¿El mundo de hoy?
Yo creo que estamos muy equivocados...vamos todos corriendo mirando solo hacia nuestro ombligo. Y no miramos nada más.
Nos da lo mismo, todo. Es que no sé..., a ver si quieres me centro en algún punto en concreto, pero creo que vamos muy mal...muy mal hacia todas partes. No tenemos...empezando por un ejemplo muy básico, como es sacar la basura a partir de las 8. O tirar, vamos a ver, si está ahí el contenedor de papel, y aquí está el de cristal o el de basura normal, vas con una bolsa de basura y una caja...qué más te da hacer así o así y ya está...es un individualismo absoluto. Pero además incluso con demasiado autoconservación, tendríamos que trabajar más unidos y eso es lo que por ejemplo es uno de los puntos que procuro transmitirles en clases, que en clases somos como una familia y como familia trabajamos juntos...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 07

12 de febrero 2013

DOLORES / 36 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Yo soy licenciada en ciencias químicas por la universidad hispalense de Sevilla.

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Hice lo que era antiguamente el CAP. Era un año, no es como ahora el máster...era en un año, me tocó en un instituto, que lo han cerrado ese instituto, el IES La Paz, y bueno pues allí nos enseñaron toda la parte que tú en la carrera de química no das, nosotros adquirimos los conocimientos científicos, pero no la pedagogía para dar clases, entonces con el CAP pues como que aprendes un poquito de didáctica, fue un año y después opositar.

Percepción de la formación inicial (CAP)?

Para mí fue corto, yo creo que la licenciatura de química o de ciencias en general, yo creo que debería tener una asignatura que ya, para la gente que queramos dedicarnos a la docencia, pues nos preparen un poquito más, un poco de didáctica, psicología también, para poder enseñar y comprender mejor al alumnado y realizar mejor también la función de tutora, porque tú llegas al instituto y te encuentras con unos chavales desde 13 años hasta 18 y tienes que ser tutora y los problemas a los que se enfrentan.. que no es solo nuestra labor para enseñar los contenidos de química o física o de lo que sea...

En un año no da para mucho...

¿Y la parte práctica?

Incluía ir a un instituto que te asignaban, tenías una tutora y ella me enseñaba lo que era un instituto, todos los documentos que teníamos que tener, las programaciones de aula y cómo elaborar una unidad didáctica y cómo impartir esa unidad didáctica en un grupo determinado.

Yo llegué a impartir dos clases...y a la vez que hice el CAP estaba en una academia preparándome las oposiciones, entonces en la academia sí que dábamos mucha parte de didáctica, yo ya lo tenía más trillado...con el CAP solo hubiese sido insuficiente.

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Pues la verdad cuando empecé a estudiar Química no pensaba en ser docente. No. Terminé la carrera y todo mi grupo de amigos que estábamos así curso por año, estudiábamos juntos y realizábamos las prácticas juntos, los informes, pues cuando terminamos la carrera, dijimos, este año va a ver oposiciones, vamos a intentarlo, y la verdad no me disgustaba, no me disgustaba dar clases, yo había dado clases durante los años que estaba haciendo la carrera, di clases particulares, y no me disgustaba pero yo tenía la percepción de cuando yo estudiaba, que no es lo mismo que yo me he encontrado cuando he llegado al instituto, que cuando yo estudiaba había LUP y COP, entonces eran niños de LUP y de COP, no la ESO que incluye niños menores.

Yo estudié aquí en este instituto de San Jerónimo, pero en el otro edificio y ahí yo íbamos primero, segundo, tercero y COP, no había niños de la ESO, tan pequeños, porque el primero y segundo equivale a 7º y 8º y eso era otro ambiente, otro nivel...yo considero que más relajado.

Bueno pues me presenté a oposiciones y empecé a trabajar y la verdad no me disgustó. Para mí es gratificante, por muchas trabas que te encuentres, mira que te presentas a las oposiciones, te tienes que hartar de estudiar, después prepararte, hacer cursos que te cuestan dinero para tener los puntos, porque no es solo el examen, y bueno, yo estoy contenta.

¿En qué año te titulaste como docente?

Lo terminé el 2002.

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

No he repetido todavía...jajaja. A ver, cuando terminé la carrera, se supone que ese año salían las oposiciones, tocaba secundaria porque un año es secundaria y otro año es primaria aquí en Andalucía y bueno pues, nos encontramos con que no salen ese año, tenía que tocar secundaria y salen de lengua, de matemáticas pero de química no salieron, entonces me fui a Extremadura...allí habían 16 plazas y aprobé todo pero sin plaza, había 16 plazas para todo Extremadura, aparte como en Andalucía no salían oposiciones, todos los andaluces nos fuimos allí, de hecho el profesor de la academia fue el que nos

animó. Decía...probar que Extremadura no está tan lejos, que Andalucía también es muy grande y a lo mejor te mandan a Almería y Monesterio está más cerca...bueno me fui...aprobé todo sin plaza, y empecé a trabajar de momento como interina. Me presenté en junio-julio y en octubre me llamaron, estuve en...me llamaron para Montijo, después estuve hasta enero, en enero me mandaron a Plasencia y estuve hasta fines de curso. Al siguiente año estuve en Azuaga, al siguiente año me dieron una vacante en Navaconsejo, pero abrieron la bolsa de aquí, salió la bolsa de física y química, porque como no habían salido y hacía falta gente, como interino, para sustituciones, abrió la bolsa y yo como tenía mis exámenes aprobados allí, pues entré por bolsa y ya aquí me vine a Andalucía y dejé la vacante...y aquí estuve primero, me llamaron para el politécnico, estuve tres meses, después estuve en la Puebla de la Cazalla, al siguiente año me dieron una vacante en el Velasquez, al siguiente año estuve en Mazangón, al otro año estuve en Huelva, al siguiente año en dos hermanas y ya me saqué la plaza aquí, el año que estaba en dos hermanas ya salieron aquí las oposiciones y me saqué la plaza y con la plaza estuve, el año que me saqué la plaza me mandaron a San José de la Rinconada, el año pasado en Alcalá y este año aquí...no he repetido todavía...

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

Sí...pues yo me he perfeccionado sobre todo en el área de la didáctica general, del área de cómo enseñar al alumno y en la psicología del alumno que es muy importante.

¿Has participado en proyectos de intervención?

Bueno he estado en centros de compensatoria, de hecho estuve en dos hermanas por un puesto específico de compensatoria, para alumnos...

(Sabes lo que es la compensatoria??) No.

Alumnos que son de barrios marginales, que no tienen ningún nivel, no saben comportarse, no quieren estudiar, no tiene interés, la familia no se involucra en su educación y...de hecho son los servicios sociales lo que obligan de alguna manera a que los niños estén en las aulas, pues los padres no...los padres no se levantan, problemas de drogas...entonces, los centros que tienen compensatoria tienen un profesorado que a esos niños de compensatoria, pues le damos clases, y entonces, pues le damos fichas y le adaptamos, ellos no traen ni mochila ni nada, nada. Y aparte esos centros suelen tener también talleres, por ejemplo, en el de dos hermanas en el que yo estaba, yo le daba matemática y naturales, lo que podía de matemáticas y naturales y después otro profesor le daba lengua y sociales, inglés no daban, y tenían horas de taller. Tenían también un huerto y se dedicaban las tres últimas horas, solían ser o talleres o dedicarse al huerto.

¿Has participado en proyectos de investigación?

No...bueno yo participo este año en este instituto llevamos el proyecto ambiental, de educación ambiental, lo llevamos en esta escuela el "RECAPACICLA", y también vamos a participar en la feria de las ciencias, este año aquí en este instituto, ya yo he participado dos años en la feria y también en los proyectos de escuela "espacios de paz" en otros establecimientos...

¿Cómo percibes las políticas del Estado hacia la labor docente en España?

¿Y la visión de la sociedad hacia la profesión docente?

Muy mal...de cara a los padres, a los profesores no nos valoran...yo creo que no nos valoran como nos deberían valorar..ellos nada más que nos ven desde el punto de vista de trabajadores, que si estamos muy a gusto, que ganamos un buen sueldo, y tenemos las vacaciones de verano...yo le he preguntado a cualquier persona o padre o cualquier adulto por la profesión del docente y ellos se creen que todo es la semana santa, feria y el verano, que tenemos vacaciones...después no reconocen que si no fuera por nosotros los niños no saldrían adelante, los niños se forman por nosotros y que tenemos una responsabilidad que ellos no lo valoran...aparte de que también la responsabilidad es de los padres...

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

(piensa mucho)...mmm...Como profesora, pues no sé, puedo destacar que soy una persona constante, en el sentido que me propongo que los alumnos tengan que aprender esto y de una manera o de otra...mmm...le ofrezco el material para que los consigan, marcándose siempre unos tiempos...

¿Fortalezas?

Con respecto a los alumnos...cómo??...

- ¡Fortalezas tuyas como profesora!

Bueno, no sé...jejeje...soy una persona que los alumnos me ven como una persona muy cercana y me preguntan mucho...también que tengo paciencia, aunque cada vez con los años se va perdiendo más la paciencia, jajaja...pero yo me considero que soy una persona cercana a ellos y ellos a la hora de dirigirse a mí ya no solo para preguntarme un problema o una duda, sino a la hora de preguntarme algún problema que tenga respecto de sus relaciones familiares, con algunos amigos, siempre marcándole algunas distancias...

¿Debilidades?

Pues mejorar...muchas cosas...mmmm....a veces no dar respuesta a determinadas situaciones o conflictos que se crean en el aula...a veces, no sé, es que confías en una personas y tú crees que no va, algún alumno, tú crees que no va a dártela por detrás, muchas veces no soy capaz de...mmm, me creo a lo mejor que un alumno no es capaz de hacer algo y lo hace. Y no soy capaz...o de resolver a lo mejor algún conflicto que que... y mira que tengo experiencia, pero a veces te quedas pillada ante alguna...dos alumnos que empiezan a discutir, alguno a lo mejor le insulta o a la familia y en ese momento pues te quedas un poquito que no sabes bien cómo llevar ciertas situaciones, sobre todo cuando el problema a lo mejor viene de que las familias están enfrentadas, entonces tú no te quieres meter porque eso se percibe...no te quieres meter a la hora de solucionar el conflicto.

¿Qué competencias docentes debería tener un buen profesor?

Yo creo que mucha paciencia y también saber comprender a los alumnos. Además manejar el contenido de la disciplina y no solo manejarla sino saberla transmitir, el profesor como no transmita, por mucho que tú sepas...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Cada vez menos...porque nosotros los docentes nos llevamos mucho trabajo a casa, entonces quieras o no eso quita de tu vida personal...Ahora discusiones con tu pareja a la hora de salir, en que en ese momento tú no puedes, te tienes que estar formando continuamente, con los idiomas, pues todos esos son tiempos que te tienes que quitar y con estas dos horas que nos han puesto más este año, se nota un montón, más alumnos y...más exámenes que corregir en casa, más material...

Por otro lado, otras veces como te ocurra algo cuesta un poquito desconectar de los problemas del instituto. Tú crees que con los años vas a desconectar un poco más, pero no...hay problemas que te afectan, son muchos niños, cada niño tiene su padre, y son muchos grupos y muchas veces ocurren circunstancias que te hacen pensar y te llevas pensando a lo mejor toda la tarde.

¿Qué es para ti la docencia?

Entregar conocimientos y valores a los chicos.

¿Y cuál es la finalidad de ser profesor según tú?

Creo yo que es guiarlos, orientarlos para que puedan tener éxito en la vida...mmm..eso...

Te sientes reconocido por tus colegas (en general por todos) donde has trabajado...??

Sí...

Por lo colegas sí, por los directivos, por los alumnos también...en el ámbito educativo, sí...

Y bueno con los padres no lo sé...pero por los alumnos sí...

¿Políticas públicas hacia la docencia, cómo las valoras?

Los que hacen la política, los que hacen las leyes, los que establecen los sistemas educativos, los políticos no tienen ni idea de lo que es esto, porque ellos no se meten en el aula. Entonces para ellos somos, digamos, dentro del grupo de los funcionarios y bueno, mientras vayamos para adelante y tengamos buenos resultados...

Ellos no entran en el aula si el ambiente es bueno o es malo, si los niños son malos o son buenos...ellos quieren resultados.

¿Crees que la profesión docente tiene un grado de autonomía?

Yo percibo que hay poca autonomía, porque el profesor... estamos ahí en medio, entre los padres, la directiva, el inspector, estamos ahí como que... muchas veces tienes un problema con un alumno, viene un padre y te das cuenta que el problema es el padre y tú por ser profesor no te encuentras tú con la seguridad de decir, pues esto es así y esto no...no porque muchas veces nos encontramos muy poco respaldados...

¿Tu postura frente al cambio?
Es positiva

¿y tus colegas?

Yo creo que los profesores más mayores... yo creo que no tanto como los que somos más jóvenes...también ellos han vivido una enseñanza muy distinta a la nuestra. Cuando he llegado a ser docente, los institutos suelen cambiar pero ya estaba el cambio, digamos, sin embargo ellos han vivido otra enseñanza...y que el cambio ha ido a peor con respecto al alumnado, el respeto de los padres a los profesores, las formas en las que se dirigen a los profesores, no todos pero la mayoría, pues sí...han cambiado las cosas...normalmente muchas veces... como profesora o como tutora a mí nadie viene a darme una queja de que un profesor no debiera dar una asignatura o no de esto o lo otro, pero siempre por si lo suspende, por si hay un conflicto porque ha pasado algo que le han puesto un parte, pero no porque yo crea que no le tenemos que enseñar algo en alguna asignatura, no! Siempre por qué se le ha puesto un parte que no se le ha debido de poner, ha discutido con algún compañero, y siempre quejas de problemas de disciplina y de resolución de conflictos, nunca por lo que un profesor pueda hacer...vamos a ver, que realmente nosotros entramos al aula con la intención de poder explicar y que ellos entiendan y que aprendan, pero muchas veces se hace imposible, muchas veces te pasas la hora resolviendo conflictos.

¿Ventajas de la profesión docente?

Que tú ves que los alumnos te responden, que ellos aprenden y que ellos se van formando contigo, con tus explicaciones, con tus contenidos. Después ellos también, hay alumnos muy buenos que son muy agradecidos, los padres también, o sea no todo es malo ...

¿Desventajas?

Es que no te valoran en general y se creen que no trabajamos

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Un 7,5.

¿Y a futuro?

Sí me veo haciendo clases por mucho tiempo...

¿Cómo te sientes remunerado?

Ahora mismo, como está el mundo, no muy bien, no?

Nos han ido haciendo recortes...

Nosotros somos licenciados, tenemos una licenciatura y la verdad que yo creo qw tampoco estamos tan bien remunerados.

¿Has tenido alguna crisis profesional?

No...ya que el hecho que todos los años estemos en un centro distinto no te hace agobiarte con determinadas circunstancias que a lo mejor sí persisten de un año para otro.

Y desde muy joven, empecé con 22 años, entonces pues no...ninguna crisis...y doy gracias a dios que nunca he tenido algún problema grave ni con algún alumno, ni con algún padre, ni con algún compañero, entre compañeros muy bien, ni con la directiva.

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Doy a dos segundo de la ESO, a dos terceros, a dos cuartos y a segundo de bachillerato.

¿Horas de trabajo en aula?

A ver nosotros tenemos el horario regular y el no regular. En el regular pues son las horas que estamos en las clases, más las horas de guardia, la reunión de tutor con el orientador. Y las no regulares pues son las

que dedicamos a las tutorías con los alumnos por la mañana...y después en horario no regular está la tutoría con los padres y ya todas las...claustrales... y...sesiones de evaluación que se efectúan por las tardes.

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

Nivel medio...

Y bueno pues en mi tutoría que son los que yo más conozco, todas las familias, son todas de padres separados, porque la ficha dice...vivo con mi madre, con su pareja, con mi padre con su pareja...hay mucha separación...hay muchos inmigrantes....

¿Y el nivel de expectativas de los chicos??

Es que yo estudié aquí, pero ha cambiado mucho el barrio, como todo, no...pero yo los veo niños académicamente que tienen un nivel más bien flojitos, pero niños que no son niños conflictivos, quitando quizás algún caso puntual, pero no son niños conflictivos y son niños sencillitos...también si tú observas las conversaciones que tienen... no veo yo niños que salgan mucho del barrio, no. sobre todo los de segundo son niños que viven con sus familias y que salen con...que los padres los controlan, no son niños que estén muy...como de hecho no salen mucho, cogen el 10 y los deja en la encarnación y ya no salen...

Tecnologías, las utilizas??

Sí...la pizarra digital y...bueno, cómo la utilizo....Yo el libro lo uso, además que ellos tienen que tener su libro y tenemos que darle uso porque para eso lo tienen, pero como yo explico ciencias naturales y física y química y mi asignatura es una manera de explicar los fenómenos que ocurren en la vida cotidiana, pues estamos hablando por ejemplo de los cambios físicos, los cambios químicos o de las transformaciones de la energía, yo les pongo ejemplo de la pila, la batería y vamos debatiendo, a ver, un pila por ejemplo qué transformación de energía ocurre...pues de energía....no sabían qué tipo de energía...ah! energía eléctrica...entonces yo voy a la pizarra digital, vamos a la información, nos ponemos a leer...¡pilas! Y ya entre todos llegamos a la conclusión que dentro de la pila hay algo, que hay una sustancia que permite la reacción química y de donde obtenemos la energía eléctrica...y bueno pues...la empleo para....pongo muchos vídeos, de prácticas que vamos haciendo en el laboratorio...

Correo electrónico utilizo con los de cuarto.

Y cuando vaya todo bien es un aporte...a ver...yo veo bien la pizarra digital del profesor y el ordenador del profesor, no los ordenadores de los alumnos, porque los alumnos... tú les dices que se traigan el ordenador que vamos a trabajar y eso es un caos...ahora yo no me lo he traído, ahora déjame sentarme aquí porque no lo tengo cargado, ahora el otro le ha dado al botón apagar, que todos estén en la clase con el ordenador suyo delante....no! yo prefiero, yo selecciono la información, la debatimos y bueno ya si ellos tienen en un tiempo libre, completarla, pero trabajar todo a la misma vez con el ordenador es un caos, porque es que a lo mejor quedan 5 minutos de clases y me dicen, maestra puedo coger el ordenador que tengo que hacer una consulta...vale! pues yo también, yo también! Ah! pues déjame ahí! Que no he traído el cargador! Que lo voy a enchufar ahí! Es un lío....

¿Nivel de satisfacción en el colegio...?

Muy bien...muy bien...

¿Nivel de relación con los colegas...?

Bien...

¿Nivel de relación con los directivos...?

Buena, muy buena...la verdad yo tampoco que ...yo llevo poco tiempo y la verdad no me he encontrado con ningún problema., ahora que he ido por algunas dudas y no he tenido problemas...me las han resuelto

¿Nivel de relación con los alumnos...?

Yo bien...hay alumnos que los que bueno...pero en general bien.

¿Nivel de relación con los padres...?

Bien! Aunque hay padres...pero en general bien

¿El mundo de hoy?

Pues yo creo en general que los valores, cada vez hay menos valores...estamos en una sociedad en la que todo vale y pareciera que no hay límites y no se valora nada, ya no solo en la relación entre adultos, sino... los hijos no valoran a los padres, por ejemplo, como deberían de valorarlos y muchas veces los padres...no es que no se dediquen a los alumnos...sino que piensan un poco más en vivir que muchas veces involucrarse en educarte, piensan muchas veces que nosotros tenemos que educar a los alumnos y no es así...nosotros no podemos educar a un alumno ya con 12 o 13 años...le podemos decir las normas de comportamiento en el aula, en el centro, pero los valores se lo tienen que dar los padres...y en general, yo creo que no hay valores hoy...por lo menos bajo mi percepción...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 08**13 de febrero 2013****ISABEL / 35 años****I. TRAYECTORIA PROFESIONAL**

¿Cuál es tu título profesional?

Yo soy licenciada en filología inglesa.

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Nada...el curso de adaptación pedagógica, que esos son unos 9 meses o algo así...mmm...son unas horas de teoría...y a lo mejor damos teoría de la enseñanza del inglés, pero son muy poquitas horas...ese es el CAP que es lo único que nos exigen para que los licenciados demos clases...

Yo acabe el 2001-2002 y cuando acabé la carrera pues lo hice porque como era obligatorio para dar clases, luego ya...

Percepción de la formación inicial (CAP)?

Bueno yo siempre tengo la misma visión de esto, además como en mi casa hay muchos maestros, pues yo tengo mi visión particular de que en la licenciatura no se nos enseña pedagogía ni se nos enseña a dar clases...es verdad que tú después te vas formando... cuando empiezas a dar clases, la experiencia es un grado, no? entonces vas aprendiendo y es verdad que muchos pedagogos, que mi primo es pedagogo, dice, la teoría vale, pero tampoco interesa tener mucha teoría, también hay que tener práctica, no? y bueno el CAP es una introducción a...yo estuve en un instituto, estuve muy contenta, pero claro los mismos profesores nos decían, mi tía me decía, esto no tiene nada que ver con...que tú vas sola en la clase, que no va a ver nadie que controle la clase y para mí el CAP es insuficiente, totalmente.

¿Y la parte práctica?

Sí... son tres meses los que se van una serie de hora a dar clases, a observar el funcionamiento del instituto pero para mí es insuficiente...ahora ha cambiado, creo que hay un máster que no sé en qué consiste tampoco, pero yo creo que la licenciatura tendría que haber, integrada, una serie de asignaturas desde primero para que la gente que se quiera dedicar a eso, pues tener una rama en la que tú estés en unas prácticas, como la gente de magisterio que hacen sus prácticas en centros y que tú tengas una perspectiva de lo que es esto, pues mucha gente llega y no saben lo que se encuentran...

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Sí pues...yo la verdad soy un caso un poco particular, porque yo ...mi tatarabuela era maestra y soy la quinta o sexta generación de maestros y encima mujeres, que muchas estudiaban pero no ejercieron porque antiguamente eso no estaba bien visto y bueno mis abuelos eran maestros mi tía también y bueno siempre tenían perspectiva de dar clases, lo que pasa es que yo estuve en universidad algún tiempo y bueno siempre intentaba las oposiciones como salida para...vamos que tenía en proyección el dar clases en secundaria...por tradición familiar y me siento con vocación...

¿En qué año te titulaste como docente?

El 2001-2002 como licenciada en filología inglesa, luego el CAP, eso es un diploma que te dan, que son 180 horas, que me acabo de acordar, en total! Que aparece en el diploma, y pone 180 horas... son muy poquitas horas...

Aquí yo supongo que habría unos años en los que, claro, la secundaria tuvo que acoger a muchísimos alumnos, entonces hicieron falta muchos profesores y se le da más importancia a lo que tú sabes porque claro la licenciatura, pues un licenciado en química es un licenciado en química, pero claro ese licenciado en química luego tiene que dar aquí naturales de primero de la ESO, imagínate!, entonces ese salto que hay... ¡que le estamos dando clases a niños desde los 11 años! y claro hay cierto rechazo a este tema, digamos, y no está bien considerado pero es así...

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

Este es mi 6to año. Y aquí llevo dos años, pues...5 institutos...y luego antes estuve en sitios privados y eso, pero bueno, en sitios así de educación pública, secundaria, 5.

He estado en Constantina, que está en la sierra de Sevilla, estaba a una hora de aquí, y ahí sí que tuve que pernoctar, me tuve que quedar allí por la noche, de momento es lo más lejano que me ha tocado.

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

Sí...he realizado cursos online sobre nuevas tecnologías, porque claro la pizarra digital ya se ha implantado y bueno básicamente en eso, en lo que me he centrado, en la pizarra digital, en las nuevas tecnologías

Estos los he realizado básicamente a través de sindicatos y los CEP también, los centros de profesores, que llega aquí información de los cursos y todo eso.

¿Pagas por el perfeccionamiento?

No...los sindicatos sí, pero si eres afiliado pues te descuentan un poquito y los CEP sí...son centros de profesores para la formación de nosotros, entonces es gratuito...y luego también te iba decir que hay una serie de proyectos en cada centro...yo por ejemplo he participado en varios de lectura, de biblioteca..

Eso! ¿Has participado en proyectos de intervención?

Aquí hay uno de educación para la paz en las que hay unas tutorías personalizadas...yo no soy tutora, pues también como no tengo destino definitivo, pues no estoy participando pero sí digamos que hablo con los tutores y todo eso y hay proyectos de biblioteca y lectura y en otro centro participé en uno que me llamó mucho la atención, de mediación, de alumno mediador y todo eso y la verdad que salió muy bien.

¿Has participado en proyectos de investigación?

Yo he estado en la universidad, estuve preparando el DEA y eso, de doctorado pero ahora mismo lo tengo un poquito parado y sí estuve con la comunicación no verbal en el aula, no sé si os suena J. Arnold que es catedrática aquí en filología inglesa, pero de pedagogía, y entonces pues nos hablaba mucho de los factores afectivos en la educación y la verdad es que me interesó bastante el tema ese...

¿Cómo percibes las políticas del Estado hacia la labor docente en España?

Pues las políticas públicas son negativas, yo creo que cualquier profesor lo piensa y cuando lo hablamos entre nosotros... que la educación debiera ser independiente de la política y eso para empezar...eso de que llegue uno y ahora cambie la ley porque el otro tenía otra ley diferente...y deberían consultar más a los profesores que están dentro de la clase, porque la gente que está en los despachos no saben cuál es la realidad que vivimos en el aula y entonces que tuvieran consultores de verdad, que se metieran en una clase pero de verdad, no avisar el día antes que va a venir y que esté todo el mundo muy bien...sino decir...a ver aquí y escuchar a los profesores que muchas veces aquí los profesores tienen la sensación de que no pintan nada, no?...de que viene una ley nueva...bueno y esta ley?? Y esto porque? Que ahora dicen que van a cambiar el bachillerato...bueno y esto por qué? Y ahora van a quitar unas asignaturas...imagínate...aquí la ley no sé qué!, y ahora por ejemplo nos han puesto dos horas más de docencia y nada...y no se dice nada y claro te da un sentido de impotencia...los compañeros que llevamos mucho tiempo dicen yo para qué voy a hacer huelga si da igual! Entonces la imagen que tú tienes son 5-6 personas en un despacho con un montón de papeles y también con un sentido electoralista, de decir, bueno, cómo conseguimos más votos y eso te crea mucha frustración.

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Pues, como me definiría?...Preocupada por los alumnos, yo tengo una tutoría de segundo de la ESO, entonces pues a la tutoría le dedico la mayor parte del tiempo, atiando a los padres, a los alumnos, toda la problemática que tienen y como profesora de inglés muy trabajadora también...eh...les exijo a los alumnos un determinado nivel y entonces pues también comprensiva...no suelo ser muy estricta en el sentido que si un mal comportamiento a lo mejor puntual sancionarlo, sino ver un poquito cómo reacciona, hablo con él y entonces eso me está funcionando bastante, yo no sé si es porque aquí me va muy bien o porque me está funcionando, porque yo en otros sitios yo era muy..., no sé cómo decirlo... muy cabeza cuadrada...y entonces pues no veía yo que me reaccionaran los alumnos...

¿Fortalezas?

Que estoy muy preparada en mi materia, entonces pues le intento explicar mucho...también bajarme a su nivel, entender...yo ...primero tengo que entender que el inglés para ellos les va a resultar difícil, entonces después...la edad que doy, cada nivel, porque por un lado doy dos primeros de la ESO, por otro lado doy un segundo de bachillerato... entonces yo tengo ahí...que ver todas las diferencias de niveles que hay y también pues aprendo mucho de mis compañeros, que llevan años, yo los escucho lo que me dicen, y la verdad es que me sirve, porque si no te estrellas contra la pared, vamos! jajaaj

¿Debilidades?

Pues...no sé, por ejemplo, como digo yo, la diversidad en el aula me preocupa mucho cuando hay alumnos que a lo mejor no llegan al nivel y prepararles el material, y todo eso me coge mucho tiempo, entonces, debo tener preparado ya unos materiales para todos los años, digamos, porque te encuentras con unas problemáticas muy diversas y entonces a mí me preocupa que el alumno aprenda pero que también esté bien en la clase, que suele haber también que se meten mucho unos con otros y entonces el bienestar del aula me preocupa bastante y entonces pues la verdad que una de mis debilidades es que no desconecto cuando salgo de aquí...y mis compañeros me dicen hay que desconectar, jajaja, pero muchas veces te llevas los problemas a casa, porque es normal, porque tú no estás con un ladrillo, tú estás con personas con una edad muy delicada y entonces también saber las problemáticas que tienen en casa y muchas veces te ves desbordado...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Sí...me cuesta separar ambas cosas...lo bueno es que eso...como yo tengo mucha comunicación con mi familia y mis primos son profesores, pues con cualquier cosa pues lo hablamos y mi pareja también es profesor, o sea que ahí tengo...y bueno no me cuesta nada salir de aquí y a lo mejor pues mira pues esto, pues lo otro...entonces, yo creo que sí, que la vida profesional también te marca tu vida personal, sino no sería así, no? Pero no me influye de manera negativa, ahora mismo no, pero yo veo a la gente que lleva mucho tiempo y digo yo...jejeje...y también depende del centro porque en este centro hay muy buen ambiente pero hay otros centros que... son de otra forma, entonces, claro si tú no estás bien en tu ambiente pues eso también va a repercutir cuando tú das clases...porque si tú llegas ya a la clase mal, pues entonces a lo mejor cualquier cosa que no tiene importancia tú también reaccionas...es como cuando viene un niño que tiene problemas en su casa, pues no va a reaccionar igual en la clase que un niño que viene tranquilo, que viene sin problemas, entonces, claro, pero eso muchas veces no se dan cuenta en los centros y te tienen desbordado, que si un papel que si “un no sé cuánto”, y lo que importa es lo que importa pero hoy en día la gente que está en los despachos se creen que esto es...y esto es un centro con personas, con niños, y... esto no es una oficina y muchas veces no hay buenos ambientes en los centros...

¿Qué es para ti la docencia?

Pues para mí ser profesor es ser un ejemplo en todos los sentidos, porque los niños siempre se van a fijar en cómo eres tú...pero no solo en que sabe mucho o que sabe poco, sino en cómo eres como persona, cómo te comportas, la imagen que transmites, si eres tranquilo, si no eres tranquilo y entonces todo eso que transmites para ellos es un ejemplo, o positivo o negativo, pero ellos son una esponja y se van a mirar en ti para todo eso, entonces a mí me encanta cuando me dicen algunos alumnos, yo quiero estudiar filología inglesa, porque eso significa que algo se les ha quedado, no?... que se transmite... entonces...para mí esto no es solo transmitir conocimientos, sino que sean personas, aunque bueno la educación también es de casa y por mucho que tú le intentes transmitir, pero que ellos se miren y vean lo que es un buen ejemplo..

¿Cuáles son las competencias que debería tener un docente?

Pues habilidades...don de gente, por ejemplo, don de gentes, porque aquí tú tienes que tratar con los niños, tienes que tratar con los padres, tienes que tratar con tus compañeros, entonces eso es muy importante, y sobre todo que sea vocacional el trabajo, esto es como la medicina...eh... la docencia es un trabajo vocacional y aquí en España eso se ha perdido, porque se ha visto esto como una profesión, “yo quiero tener un buen trabajo”...y es lícito pero que esto entraña muchas cosas, entonces hay que saber en qué te estás metiendo...porque a lo mejor te mandan a Almería! Y eso es así, pero es así desde que entras...

¿Reconocimiento social?

Pues muy negativo, porque yo comparo con gente que...que cuando mis abuelos eran maestros y me dicen, porque Don Cristóbal, Doña Isabel...y es una forma totalmente muy diferente...hoy en día pues da la impresión de que vivimos muy bien, de que tenemos unos sueldazos... que yo se lo digo a los niños, digo ...”pero yo no sé lo que creéis cuanto ganamos...” Y sobre todo eso, que no está reconocido socialmente, tú escuchas a los niños hablar y no te ven como un buen profesional...ellos no saben la preparación que una persona tienen que tener para llegar aquí, todo lo que tenemos que trabajar, ellos nada más que ven: “uy...estás ahí 5 horitas por la mañana y...ya está”... entonces se ha degenerado totalmente la visión que había del profesor y de la educación pública ese ya es otro tema!!

De parte de los padres, yo en general he tenido buenas experiencias con los padres, siempre que he tenido tutoría, no nunca he tenido ningún problemas con ellos, hemos intentado solucionar las cosas y es que en este barrio es que he tenido buenas experiencias entonces tampoco te puedo hablar nada en negativo, pero a nivel de la sociedad en general, esto está muy mal visto, tanto la educación pública como los profesores, entonces esto es una lucha que no tiene fin...porque es difícil cambiarle la idea a la sociedad

Te sientes reconocido por tus colegas (en general por todos) donde has trabajado...??

Si....muy bien... ningún problema

Padres?

Muy bien...

Directivos?

Muy bien, también

¿Crees que la profesión docente tiene un grado de autonomía?

Hombre... como decían en el refrán...: "cada maestrillo tiene su librillo..." jejeje...es decir, la forma de dar clases, pues cada uno, como tú sabes bien, cada uno tenemos nuestra forma de dar clase, unos serán más academicistas, otros serán... mmm...interaccionarán más con los alumnos, pero para mí es esencial la coordinación...o sea que un departamento funcione bien y que mis compañeros y yo pues sepamos un poco coordinarnos, el ritmo de la clase, yo creo que...vamos que a mi tutoría le dan clases 10 u 11 profesores, entonces, de cierta forma, cualquier problema pues nos lo tenemos que comunicar, porque somos autónomos pero yo creo que también debemos coordinarnos porque sino es un caos...

Ahora mismo no me he sentido coartada en general por nada, aunque yo tampoco soy muy de dar ideas.

¿Tu postura frente al cambio?

Bien, lo que pasa es que todos tenemos unas limitaciones que vienen dadas de encima, o sea tenemos equipo directivo, tenemos una inspección, tenemos... Entonces, nosotros tenemos un libro con, imagínate, 6 unidades y sabemos que en cada trimestre tenemos que dar 2 unidades. Hombre, que bueno que no pasa nada si das una media o dos y media, pero que ahí estamos... en ese sentido limitados pero bueno también es bueno porque si no tú te tienes que hacer tu propia programación y así también todos vamos al mismo ritmo, porque como los profesores vamos cambiando, pues en tercero el profesor sabe que más o menos los alumnos van a llevar un cierto nivel de conocimiento...y todo eso está en un decreto que en primero de la ESO tenemos que dar esto, esto y esto, en segundo...entonces, bueno, por ahí sí te puedes sentir un poco limitados que tienes que hacer una serie de cosas, pero a mí no me parece mal tampoco...

¿Se ha burocratizado la profesión docente?

Sí, sí, sí...totalmente. Y aquí tenemos un poquito todavía de flexibilidad pero en otros sitios, como dicen algunos compañeros, que vamos a estar más tiempo haciendo papeles que dando clases y hay mucho malestar con eso porque en vez de preocuparte de que un niño está dando problemas en una clase, te preocupas de que si está la programación hecha, que si está el papel este, el papel otro...y claro estamos con los papeles...Yo aquí no lo percibo pero por cosas que me cuentan compañeros, sí parece que la tendencia es a eso, a que todo esté...digamos... como a justificar de cara a un posible problema, con padres, que tiene que estar todo totalmente controlado, porque de hecho alguna reclamación o cualquier cosa muchas veces ha prosperado por defectos de forma, porque no estaba el papel este, porque en la programación no constaba que, yo qué sé, que había que aprobar con no sé cuánto, entonces, claro, nos están machacando mucho con el tema, de que hay que tenerlo todo justificado, que hay que escribirlo todo... y claro eso a un cuerpo como el nuestro que no estamos acostumbrados a eso, pues crea mucho malestar porque los papeles te los tiene que hacer tú...y a ti nadie te hace ningún papel, y muchas veces decimos pero yo qué soy?? Un administrativo o un profesor...

¿Ventajas de la profesión docente?

Yo creo que las ventajas que debe que tener es que te gusta lo que estás haciendo, y que estás en un trabajo que te satisface...

¿Desventajas?

Lo que hemos estado hablando, que muchas veces pues te enfrentas a problemas que te ves solo muchas veces, no tienes apoyo de los demás o del centro y te ves solo ante el problema. Aquí no tenemos

corporativismo, que muchas veces lo decimos, “los médicos dicen cualquier cosa y va a misa”, no? y nosotros pues somos muy autónomos en ese sentido, que no somos corporativistas y yo creo que eso es un problema para nosotros.

Y también me refiero a que tú le “criticas” a un médico y los médicos son muy corporativistas y los abogados también y nosotros en ese sentido como somos autónomos pues decimos bueno si ha pasado algo es por algo y no sé cuanto...

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Pues ahora mismo yo le pondría un notable, entonces, en el momento en el que estoy le pondría un notable...

¿Y expectativas a futuro?

Seguir desarrollándome profesionalmente y yo por mí me quedaría en este centro ya... jajaja... pero bueno como todavía no tengo destino definitivo pues tengo que esperar a dónde me mandan y eso... pero bueno, la experiencia es positiva y siempre tienes tus días pero eso como en todos los trabajos, que bueno hay veces que no tienes buen día pero bueno, ahí sí que hay que desconectar y decir mañana será otro día porque sino vamos!! Jeje...

¿Cómo te sientes remunerado?

Pues... jajaja... Hombre! jajaja... creo que en tiempos de crisis, tampoco vamos a decir que estamos mal... pero, hombre, que nos quiten dinero porque sin razón... tampoco lo veo bien... han bajado los sueldo y no nos han pagado la paga extra... en diciembre tenemos un segundo sueldo, eso está establecido por ley, y nos lo han quitado sin explicación ninguna, aunque ahora está en los tribunales y parece que es anticonstitucional y no se sabe todavía lo que va a pasar, pero aparte mensualmente nos han quitado ciento y pico de euros, y hombre, tal como está la vida, nuestro sueldo tampoco es muy alto y entonces hay gente que se está viendo más apurada... Ahora, si a mí me dicen que ese dinero va a solventar la crisis en España a mí no me importa, pero veo que no se está solucionando nada, entonces volvemos a lo mismo, nos sentimos impotentes de decir, “vamos a ver, estamos trabajando más que el año pasado, nos están quitando dinero” y tampoco nosotros no tenemos culpa. Y sobre todo aquí, que tenemos alumnos que la mayoría de los padres están en el paro, que económicamente están mal y yo no veo que mejore... yo veo que están siempre igual, entonces, no sé...

¿Dónde se nota más la crisis en el instituto...?

Hay menos material, hay menos material a la hora de pedir cartulinas y todo eso... material poco... eeh... y... también el tema de las excursiones que antes eran gratuitas y ahora los niños a lo mejor tienen que pagar y bueno tampoco le podemos exigir a los padres que paguen sabemos hacen un esfuerzo económico, pero bueno, no se ha notado mucho pero sí menos material... y ni qué decir de que tenemos más horas y hay menos profesores...

¿Has tenido alguna crisis profesional?

No... llevo poco tiempo también entonces yo pienso que ahora mismo... no...

¿Y al principio de tu profesión?

Es que fue muy positivo, entonces no... no sé o a lo mejor como lo he vivido en mi casa y yo iba al colegio con mi tía, tampoco me chocaba tanto... no me chocaba, vamos... al contrario yo estaba super contenta de estar dando clases y eso... jajaja

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Yo le doy clases a 5 cursos, dos primeros de la ESO, dos segundos de la ESO y un segundo de bachillerato... se intenta también que tengamos un poco los mismos niveles, pero para compensar también un poco el darle a los chicos, pues también tengo un bachillerato, entonces como somos 4 profesores en el departamento pues no hemos repartido así.

¿Horas de trabajo en aula?

Contratada por 25 horas semanales, me parece... y 20 horas en aula... teníamos 18 y ahora nos han puesto 20...

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

El barrio es en general de clase trabajadora, eh...pues eso, gente de clase medio baja y los alumnos pues en general tienen un nivel bueno...

¿Las familias?

Hay muchos padres separados, contamos con muchas familias desestructuradas y eso sí...q algunos a lo mejor viven con los abuelos cosas así...entonces eso...sí hay muchas familias desestructuradas, eso sí, y también tenemos un 10% de inmigrantes que viene de afuera pero son un número pequeño, que no es la mayoría...

¿Y el nivel de expectativas de los chicos??

Bueno, te puedo hablar más de los de segundo de bachillerato que sí nos preocupan bastante porque ahí tenemos alumnos que están ahí porque no tienen otra cosa, entonces no tiene perspectiva de... sí van a ir a la universidad, qué quieren estudiar, si quieren hacer otra cosa, entonces ahí tenemos muchos problemas porque como ellos no tienen... pues no estudian lo que deberían estudiar, no están motivados, dicen “pero bueno para qué quiero ir a la universidad si luego no hay trabajo...” entonces nos cuesta mucho luchar con eso, de decir bueno pero también te puedes ir al extranjero, puedes tener otras perspectivas, ellos ahora mismo están muy desmotivados, entonces, nos vemos muy incapacitados para exigirles el grado que necesitan para llegar a la universidad.

Y creo que es culpa del sistema también...ellos ven lo que hay y entonces pues no están motivados y eso...están aquí y bueno el otro día lo comentaba un compañero...que hay padres que a lo mejor dicen “y yo que hago con el niño en casa!” “pues lo traigo al bachillerato”...jejeje...y entonces, claro, en la ESO han ido pasando, pasando, pasando y ahora con expectativas de que no fueran a hacer bachillerato...ahora promocionan y ahora te los ves aquí en el bachillerato y claro el nivel de exigencia que tenemos en bachillerato es muy fuerte...y es que son niños que tienen un cero, un cero, un uno, un dos...y no asisten a clases...no tienen la actitud de lo que es un estudiante que vaya a la universidad y claro también decimos, bueno pero vamos a buscar otra cosa, y el alumno trabaja y entonces por ahí le va gustando pero ellos no tienen...podemos decir que hay 3 alumnos buenos y a lo mejor tenemos 28, 29 alumnos en bachillerato.

¿Nivel de satisfacción en el colegio...?

Muy bueno...estoy satisfecha con todo, de hecho he repetido voluntariamente aquí porque el año pasado sí me mandaron...pero este año pedí yo los destinos y puse este como número uno, o sea que vamos, que mucha gente estamos repitiendo aquí porque nos sentíamos bien el año pasado y hemos querido repetir...

¿Nivel de relación con los colegas...?

Bien...lo que pasa que ese daría menos, porque como vamos cambiando todos los años, pues no te da tiempo a estabilizar tus relaciones...entonces yo ya este año, como estuve el año pasado, pues digamos que tengo más amistades, pero en un año no te da tiempo a conocer a la gente, a llevarte mejor, entonces me da siempre la sensación de que no he conocido realmente a mucha gente y me da mucha pena, pero ahí sí lo valoro peor, porque te dan muy poco tiempo...si yo me quedara aquí 5 años, pero...tú piensas...sólo voy a estar un año, solo voy a estar un año y claro mientras pasa el año no te da tiempo a conocer a la gente...entonces por eso es peor...

¿Nivel de relación con los directivos...?

Muy bien...ellos están muy implicados...además el equipo directivo es nuevo este año y bueno han entrado con muchas ganas y eso que decimos “ya poco a poco que os iréis cansando” jajaja...pero sí...la verdad que muy bien. Hay muchas mujeres en el equipo directivo...jeje...así que muy bien...

¿Nivel de relación con los alumnos...?

Bien...un siete, un notable...

¿Nivel de relación con los padres...?

Un siete también

¿De qué modo utilizas las TICs?

Sí...mira...en primero y segundo de la ESO tenemos pizarras digitales entonces la verdad es que yo es la primera vez que he trabajado con el libro digital que la editorial nos ha facilitado el libro y lo

proyectamos en la pantalla... entonces todas las actividades de escucha, todo el libro, está en la pizarra, eso facilita muchísimo nuestra labor porque en inglés, eso, tenemos muchos dictados, muchas cosas orales y forzamos mucho la voz, tenemos aquí con el casete y la verdad es que eso nos ha facilitado mucho las cosas...

¿Utilizas otros recursos TIC?

Sí...nosotros...como aquí hay aulas TIC, que eso también está muy bien, pues yo a los primeros, generalmente a los primeros porque tenemos 4 horas a la semana de inglés con ellos, entonces también es una forma de cambiar un poquito el estar tantas horas en aula y eso, pues me los llevo al aula TIC y entonces pues de cada tema que hagamos pues les voy haciendo actividades interactivas y entonces pues así cambiamos un poco y les gusta mucho, porque claro siempre con el libro y eso... y están... bueno...el miércoles vamos a ir al aula TIC...y yo les digo que me pongan comentarios también y la verdad que me está funcionando mucho...lo hago con primero nada más.

Así que ha sido muy positiva, aunque siempre tenemos el problema de que nos os metáis en las redes sociales, porque los más mayores están muy enganchados y entonces nos cuesta mucho trabajo....eso...que estén trabajando y que no estén...porque están totalmente enganchados...y con eso, claro, hay que tener un filtro, pero vamos, muy bien, les gusta mucho y a mí me da más trabajo, porque tengo que buscar cosas, pero me compensa después

¿El mundo de hoy?

Como sociedad... si la comparo con la España de hace unos años, pues hombre, a mí me gusta la globalización, yo soy profesora de inglés, a mí me gusta que nos metamos en internet y podamos ver un periódico inglés, enseñarles a los niños... el otro día les estuve enseñándoles la superbowl, en qué consistía, entonces para mí esa globalización a mí me gusta, porque nosotros somos gente abierta y que nos gusta traspasar fronteras y eso...entonces eso me gusta...

A nivel cultural pues yo pienso que se le da muy poco valor a la cultura y a la gente que se dedica a la cultura, a los escritores, a los artistas, y eso me decepciona porque nosotros que somos de humanidades, y ver cómo se devalúa eso, entonces ahí sí que estoy un poco todavía reflexionando sobre el mundo...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 09

22 de febrero 2013

VICTORIA / 45 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Primero tengo el título superior del conservatorio en flauta travesera...y soy licenciada en historia del arte en musicología...Me titulé el 92 como licenciada y 93 con el título superior...

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Solamente un curso que se llamaba CAP que tenía una duración cortita y unas prácticas mínimas en un instituto. Tuve que hacerlo en el 93, creo que fue en ese curso que lo hice...

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

En realidad yo siempre había trabajado dando clases de música porque a los 16 años tenía un título profesional ya del conservatorio, entonces eh...siempre había estado dando clases entonces no era extraño para mí, la profesión no era extraña por un lado y por otro lado, vivía a mil km de mi familia, había probado lo de la independencia y sabía que era una posibilidad la docencia, una posibilidad de tener un trabajo próximo y opté por ahí...

Ahora... mi madre también es maestra que por ahí puede haber relación y luego lo que te digo desde los 16 años me dedico a enseñar flauta travesera, es decir, la relación con la enseñanza no es algo extraordinario, sino que está dentro de mi propia formación, de alguna manera estaba formando a niños que estaban muy cerca por edad...

¿Cuál es tu percepción de la formación inicial recibida?

En aquel momento era una cosa un poco absurda creo, porque me convalidaron las asignaturas teóricas por haber recibido pedagogía en primero de filosofía, porque mi licenciatura en musicología era una nueva especialidad a la que accedí haciendo los tres primeros años de filosofía, en primero había psicología y pedagogía como asignaturas de primero de filosofía y entonces me las convalidaron, por ejemplo, para hacerte una idea y después elegí un instituto para hacer las prácticas cerca de mi casa, había un tutor que aprovechó que yo iba a dar las clases para no estar él presente, o sea para esos días no ir, así que un poco raro...y no aprendí absolutamente nada y no solo en el aspecto pedagógico sino ni siquiera del funcionamiento de los centros en ese momento, o sea yo no sabía ni donde estaba... no sé, el despacho del director y nunca llegué a saberlo.

Recuerdo que tuve cinco días de clases presenciales, de prácticas, pues esos cinco días, porque me convalidaron las asignaturas teóricas, e imagino que hubo una reunión, recuerdo que hubo una reunión con los alumnos, un día donde nos presentaron el plan de estas 5 prácticas...vamos...en total 6 días de prácticas...

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

Pues trabajé...ya te digo que mi experiencia profesional empezó a los 16 en escuelas de música en el país vasco, después un año, el 93, yo estaba dando clases de música en Granada que es donde yo había estudiado la licenciatura y acabé mis estudios de música superior y en institutos he trabajado en Chiclana de la Frontera, un curso, Alcalá de los Gazules, otro curso... mi año de prácticas fueron dos años y fui interina, porque eché en una bolsa de trabajo y me llamaron para trabajar...Aprobé las oposiciones ese segundo año de interina y mi primer centro de destino en prácticas fue Sevilla capital, polígono norte, un centro conflictivo y complicado y después 7 años de docencia en Benacazón...y después este centro y estoy aquí desde 2005...

¿Diferencias entre aquellas clases de conservatorio y las de ahora...?

He aprendido sobre la marcha que no tiene nada que ver...viendo y conociendo a los diferentes tipos de alumnos y también muy relacionado con mi estado de ánimo y el tiempo que le dedicaba...al principio le dedicaba poco tiempo a mi profesión por lo que la calidad de mi trabajo era baja y ahora le dedico más tiempo y estoy más a gusto con mi trabajo...

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento? ¿Dónde?

Sí...sobre todo en las TIC..., a través de la universidad a distancia he hecho cursos...cursos de formación para el profesorado que se han celebrado en el CEP de Sevilla...y bueno también mucha autoformación...es decir que he tenido que leer mucho, buscar mucho, encontrar foros de compañeros

que se mueven, que están en cualquier sitio de España, y que se mueven en un determinado terreno y trabajar creando materiales, colgando materiales, haciendo cosas en común...

¿Has participado de proyectos de intervención en las escuelas donde ha trabajado?

Ahora mismo, desde un hace un par de años, estoy bastante implicada en el proyecto “Escuela: espacio de paz” que lo hemos encaminado en darles espacio a los chavales más...bueno no a los chavales más conflictivos...a los chavales que tienen mayor problema de convivencia con el sistema y que normalmente abandonan...como soy profesora en el primer ciclo durante cuatro años, soy profesora de estos alumnos y bueno al menos yo me planteo este espacio como un tiempo en el que se crea la posibilidad de que los alumnos tengan una percepción del sistema diferente...que conozcan a una profesora...yo me lo planteo así...hay varias visiones...pero la idea es un poco que la clase también respire sin estos alumnos, que después tengan la posibilidad de establecer otros sistemas de grupos mientras este alumno está con nosotros, lo que participamos en el proyecto, pero yo lo veo un poco como un intercambio para crear un espacio para ellos y para mí dentro del sistema que normalmente no lo permite, entonces al menos durante una semana, y digo al menos porque eso pone el horario, pero si ellos tienen algún problemas usan parte de mis horas para ello...

¿Has participado de proyectos de investigación durante el ejercicio de la docencia?

No...

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Mmmm...pues no sé un poco divulgadora, en relación a la música y a la cultura y también una forma de estar contacto con la sociedad, o sea que tengo que ver qué está pasando, también un poco observadora o espectadora de la sociedad desde el lugar que me da mi profesión y con respecto a la música, no sé si divulgadora como externa, sino que tengo la intención de que ellos conozcan a alguien que disfruta mucho con determinadas cosas, entonces como mostrarles o algo así...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Sí, sí...totalmente...pues porque tal como vivo la docencia es una visión de mundo...veo lo que pasa...si no no podría vivir en un entorno muy diferente...mi pareja también es profesor, entonces los dos tenemos un contexto parecido por lo que nos llevamos a casa los temas y las soluciones y las búsquedas que las compartimos...

Si hubiese seguido de profesora de música en la escuela de música yo daría clases a niños que van después del karate vestidos de karatecas a estudiar flauta travesera...iríamos a ver conciertos etc...pero trabajar en un instituto, en un sitio como este, te permite ver otra realidad y te afecta, claro!

¿Fortalezas como docente?

Pues supongo que tengo interés de relacionarme con ellos, con los alumnos, ahora mismo tengo energía suficiente para relacionarme con ellos incluso individualmente...me interesan las personas...y no es que me considere cercana a mis alumnos...yo noto que hay un lugar que ocupo, que no me puedo bajar de ese lugar, bajar pareciera que estuviera más arriba el lugar, jajajaj, pero no...es una cercanía como de convivencia, no la cercanía de la amistad o de solucionar, es de la convivencia de mirarnos...

¿Debilidades como docente?

mmmm....Supongo que tengo dudas...dudas si debería, pues no sé...como exigir más, digamos en lo académico...no sé si debería ayudarles más en lo académico o ser más...y también que ya no tiene tanto que ver conmigo, sino con el sistema con el que formo parte con coordinarme con lo que hacen mis compañeros...

¿Qué es para ti, la docencia? Competencias?

Qué difícil...

Sobre todo porque estoy muy interesada en lo artístico, despertar inquietud...que ellos vieran algo diferente y dijeran, qué pasa ahí...despertar esa inquietud. Y luego tengo ese otro factor que es el machaque instrumental que tengo que tenerlo en cuenta pero hay un aspecto en mi vida en hacer entender al alumno que para conseguir algo tiene que esforzarse, entonces esas dos cosas, una combinación entre esas dos cosas...y eso tiene que ver con que yo lo he vivido así...entonces no estoy segura que eso sea lo mejor, pero es cierto que en mi cabeza, porque para conseguir tocar un instrumento muy bien tienes que

meter muchas horas, entonces hacer ver que primero tienes que interesarte por esto y luego si te interesa, lo siento, pero no hay otra manera... eso...y bueno...conseguir que las relaciones entre ellos sean suficientemente buenas...

¿Las políticas públicas?

Hombre...supongo que hay muchas cosas que se pueden hacer...invertir más en educación implicaría tener más recursos...

Ahora cada vez menos recursos...yo he vivido un momento en el que, por ejemplo hubo un momento de mayor índice de inmigración y recuerdo en el centro donde trabajaba antes teñíamos profesores de español y había dos profesores de apoyo...Hubo un momento en el que yo, a pesar de no eran suficientes para trabajar la ley que en ese momento estaba establecida con soltura, había muchas pegas, y de hecho eso hizo que la LOCE por ejemplo no funcionara...Ahora mismo hay una falta de recursos grande, grande, aquí...De pasar a tener dos profesores de apoyo ahora no hay ninguno, no hay ningún profesor que venga como recurso para español como segunda lengua y hemos tenido a varios alumnos que hubiesen necesitado igual ese apoyo, las clases son cada vez más numerosas...

De hecho respecto a mi asignatura y en general las artes, parece que el camino es que los alumnos sepan lo básico y lo básico es que sepan leer, escribir, las cuatro cuentas, bueno igual que cuando iba mi padre a la escuela, que fue hasta los doce años, y tenía que aprender a leer, escribir y las cuatro cuentas...ese es el camino...y bueno que no lo sepan hacer es un síntoma de algo, no es una falta de cerebro, ni de capacidad, ni de capacidad del profesorado que los alumnos no aprendan a leer, escribir ni hacer 4 cuentas, es un síntoma y sin embargo se empeñan en que ese es el problema, entonces es como si existiera una pastilla para ese problema...la pastilla es demos más lengua y matemática como una pastilla para solucionar ese problema...eso es solo un síntoma pero verlo como síntoma implica remover muchas más cosas...entonces el camino para las artes es malo, porque el síntoma, la forma barata de solucionar el síntoma que se les ocurre es incrementar el número de horas en las que solamente se haga eso...es igual que tomar una pastilla, puede que al final haya más alumnos que aprendan a leer y a escribir, ya! pero bueno...o a hacer cuentas pero eso no va a hacer personas mejores...

¿Cómo percibes el reconocimiento social de la labor docente en España?

No lo siento así como una cosa personal, porque a mis amigos, a mi entorno les parece esto de ser profe, que está bien y te preguntan cosas y que tal...pero ahora como madre en el cole de mi hijo...lo cierto es que al vivir en el mundo de padre y madre, noto que todo el mundo tiene que decir sobre lo que hacen los maestros, cuando son creativos porque son creativos, cuando lo son, porque no lo son...como que interfieren un montón y opinan constantemente, sobre todo en primaria, donde es más accesible el contenido, constantemente un control sobre eso...

No lo digo como, bueno tampoco tengo tanto contacto con los padres, ni el tipo de centro donde he estado tampoco...pero vivo en el centro y no sé si el nivel profesional de los padres de los niños estos, de un nivel medio alto, que la mayoría son muy licenciados y cosas así... cuestionan totalmente la labor del maestro y eso pues mira no lo había vivido hasta que soy madre, tomando café y diciendo...: ¡No ve! Que no manda más que deberes y no sé qué! Eso no pueden hacerlo!...y todo el día lo mismo...vamos! Mi niño ya se sabía todas las tablas para que todavía están en la tabla de cuarto!! y yo alucinando...Y yo digo a mí misma, deja tú que enseñe el maestro...! Si es por eso, por eso, que no manda deberes que lean ...todo es cuestionamiento...y sobre todo en primaria...

Aquí pues no nos cuestiona mucho porque no tienen control sobre lo académico...

Por los mismos colegas?

Supongo que por el hecho que soy la única persona de música a los institutos donde voy, pues la verdad que sí...

Por los directivos?

Sí...

Por los alumnos?

También...

Por los padres?

Con los padres tengo menos relación, porque no he sido tutora, al ser la única profesora de música tengo el cargo de jefe de departamento y normalmente implica no ser tutor...entonces tengo menos contacto con

ellos... Los sitios donde he trabajado además los padres no están muy implicados en la vida académica de los alumnos entonces tampoco creo que pueda dar una opinión

¿Cuál es la percepción que tienes acerca de su autonomía en el trabajo?

Yo, no sé igual estoy equivocada... pero me considero afortunada en eso... con autonomía absoluta, pero igual es por propia ignorancia mía... pero sí... soy la única profesora de música en este centro... y hago lo que me da la gana...

Ahora tampoco nunca he planteado nada fuera de lugar... pero lo que quiero hacer lo hago... también es verdad que no estoy planteando cosas revolucionarias pero sí claro no me comparo con nadie, lo que quiero que aprendan pues los llevo a mi manera...

¿Cuál es tu postura frente al cambio? ¿y en general en los docentes?

Sí! Sin problemas, vamos que por mí encantada...

Y los docentes en general pues no lo sé... en general... como tú dices la profesión está muy vinculada a la vida profesional, entonces, supongo que hay profesores que sí... porque su vida personal les permite, pues no sé... tiempo para formarse para cambiar y hay otros que no porque su vida personal pues les complica... y los cambios le suponen un esfuerzo muy grande... y no puedo generalizar....

Ventajas y desventajas de ser docente

Ser profesor en las condiciones de la enseñanza pública de España ahora mismo tiene ventajas sobre todo laborales, como con las vacaciones pero también tener un horario de mañana, tener una continuidad en el trabajo, la posibilidad de pedirte una excedencia, o sea que las condiciones laborales a pesar de que están empeorando, a pesar de que estás sujeto a que de repente no recibes una paga, las condiciones laborales es lo que al principio que podría haber optado quizás por seguir en escuelas privadas o de música, pero las condiciones laborales me llamaban la atención, sobre todo por el hecho de poder coger una excedencia, fíjate... es un poco absurdo pero el hecho de poder decidir, durante este año voy a hacer otra cosa y lo elijo yo, siempre que me lo pueda permitir económicamente y bueno eso es una cosa que me parece bien...

Desventajas de ser docente

No sé... no le veo yo... quizás la única pega de las condiciones laborales es que no puedas evolucionar en el trabajo de una manera normal, que no puedas seguir un proceso en el que pues quizás eso, sí que sea una desventaja... pero en otros trabajos hay una especie de promoción en que digas... "pues me apetece ocupar este nuevo puesto que tiene el tal", pero eso tiene que venir un poco de casualidad porque alguien te lo ofrece... y en el caso de tener un trabajo de investigación dentro de la administración por ejemplo, que no sea algo extra... no hay una carrera docente, eso sí que es una desventaja... en otros espacios sí que eso existe y pues... eso.

¿Cuál es tu grado de satisfacción de tu profesión? (y tus expectativas?)

Me pillas en un momento bueno

¿Expectativas en el futuro?

Pues, sí ahora mismo no me planteo un cambio, pero vamos, podría ser... alguna vez he pensado la posibilidad de trabajar en algún conservatorio, podría serlo... incluso... si se diera la posibilidad... creo que es importante de vez en cuando parar, hacer otra cosa, entonces no va a ser a corto plazo desde luego, pero sí que parar... si viene de afuera mejor, porque soy perezosa para buscar, pero si viene de afuera la opción pues no sé... hace 3 años estuve haciendo durante dos cursos una cosa absurda, pero que me sirvió para ver por ejemplo la administración un poco desde adentro, estuve baremando a los músicos que se presentaban a las bolsas de trabajo entonces presentaban su currículum y había que baremarlos y entonces te topas con la absurdidad del sistema, entonces viví dos años topándome con eso pero viéndolo con un cierto humor y conociendo cómo funciona y viendo cuál es la formación del profesorado y tal y bueno, pues vale... podría haberlo dejado de lado o haber dicho qué cosa tan absurda, la administración es horrible, pero no... Aprovecho las oportunidades para verlo de otra forma...

En ese entonces, trabajaba en la delegación de hacienda y además había que tomar algunas decisiones, cómo valorar ciertas cosas y te tocas con cosas geniales, como que alguien haya tocado con la sinfónica de Berlín y como no tiene un certificado firmado por el no sé cuanto no se le puede valorar y ahí entra él, que ha tocado en una banda de coronitas y tambores, jajaja, y bueno hubo que tomar algunas decisiones pero en general era un trabajo administrativo, pero sirvió para conocer la jerarquía en la administración, sirvió para conocer un poquito el absurdo... y si surgiera una cosa así no me importaría, pero a corto plazo

no me planteo un cambio y no es porque esté insatisfecha con la profesión sino por cambiar el discurso interior y por tener un nuevo lenguaje de determinadas cosas...

¿Has tenido alguna crisis profesional? ¿Podrías detallar alguna...??

No...aunque tienes que enfrentarte a problemas..., a problemas de...pues no sé...hasta que vas descubriendo que normalmente también estás tú implicada y yo reconozco que al principio yo trabajaba con menos preocupación por el trabajo entonces tenía más problemas, no sé... tenía alumnos que no aprendían nada, con alumnos que contestaban no sé qué, pero nunca me afectó, porque yo creo que en ese momento yo estaba más relacionada con la formación, con el aprendizaje de idiomas entonces no estaba tan implicada en lo profesional... entonces no tuve una crisis profesional, es verdad que me iba peor, pero que no me afectaba profesionalmente, pero es verdad que supongo tenía más peso otros factores de mi vida personal, pero crisis como dejarlo, no!

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Yo en muchos cursos...doy a primero y segundo y cuarto, o sea que doy a...este año hay cuatro primeros, tres segundos y un cuarto de la ESO que tiene música...unos 190 alumnos...

¿Por cuántas horas estás contratada?

Tenemos 25 horas presenciales en el centro, eso es lo que dice nuestro horario después 6 no presenciales y unas que vienes por la tarde, pero imparto 17 horas lectivas a la semana, después tengo dos horas de guardia y tengo una hora dedicada al proyecto "escuela espacio de paz" y no llegan a 25 con lo que no te he dicho, las demás son horas presenciales que aparecen en mi horario como preparación de material, atención al alumnado, determinadas cosas que no tienen una función específica, se ponen así en el horario, pero como te he dicho si unos de estos alumnos del proyecto está sentado por ahí porque tal...ahí estoy yo....

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

Son de nivel medio-bajo...mmm...hay...medio alto desde luego no hay...sí medio y luego hay precisamente este alumnado que te comento que tienen tendencia a abandonar el sistema y que tienen muchos problemas ahora mismo...vienen de familias desestructuradas, situaciones muy duras, que cuesta imaginar...es complicado...

Ahora bien, los alumnos a los que me enfrente hoy también son igual de adolescentes que era yo...así que tampoco la adolescencia...mmm... los tengo concentrados en una edad desde los 12 hasta 16-17 años que tampoco que no tengan expectativas tampoco es muy significativo, porque es que suelen ser un momento malo para evaluarlos...se ve claramente más que sean expectativas propias, los alumnos que tienen un apoyo en casa y se supone que están aquí para seguir una trayectoria académica y se ven los alumnos que no tienen ninguna expectativa pero que en su casa tampoco las tienen...que más que propia es la expectativa es la que puedan recibir desde sus casas...pues eso...la adolescencia es un poco dejarte llevar, entonces si en su casa les están encaminando hacia un sentido, se nota y si no hay ningún sentido también se nota, pero creo que tiene que ver más con eso...

¿Y con tus clases, como es la percepción de los alumnos de tus clases de música...?

Pues depende, supongo que es mutuo, recíproco y no sé...hay un alumnado que está muy adaptado al sistema en el que espera recibir... que sé que le cuesta igual más estar en mi clase, que tiene que hacer cosas...y ahí un alumnado, sobre todo, de los enanos, que les encanta, se lo pasan muy bien, que esperan llegar porque vamos a tocar y yo me enfado mucho y vamos a saber que hay una cosa que hacer...hay una interactividad, pero es verdad que hay un alumnado que es muy buen alumnado en el centro que saca muy buenas notas que luego no tenemos buena relación porque yo necesito tirar de ellos y no tiran, que hay un perfil de alumnos que... en general no creo que tengan quejas, también son dos horas semanales, yo me he planteado la asignatura con una de cal y otra de arena, es decir, que bueno, no tienes especial interés en cantar, pero bueno, vamos al aula TIC y ahí tienes que cortar vídeos y poner no sé qué o tienes que grabar y hacer cosas relacionadas con el sonido pero que no tienes que cantar, no tienes que participar de manera activa...entonces hombre yo creo que más o menos la relación es buena...

¿Cómo te sientes remunerado?

Pues ahí tampoco me quejo demasiado...hombre!...podría decir que me fastidia por ejemplo ahora que esté cobrando menos...o sea que eso ya me parece mal...que me digan que van a quitar el 7% y luego el 5% y ya no te pago la paga extra...donde vamos a parar...eso me parece mal, pero excepto este último proceso...hombre yo considero que para vivir donde vivo, el tipo de vida que llevo y el nivel de vida que yo llevo está bien...

Y ya sé que esto también es un poco así, como decir, hombre no me parece que me utilicen y que se piensen que el sueldo que me dan es algo que depende de la crisis...no, no! yo tengo un trabajo que se merece...hasta aquí y no menos...y más cuando tenga que ser, o sea que tratan mi sueldo como algo para jugar con ello, para hacer cuentas...eso me parece mal...pero yo considero lo que veníamos cobrando antes de empezar este proceso, a mí me parecía razonable...

¿Relaciones sociales?

Con los directivos?

Muy buena

Con los colegas?

Muy buena también ... no con todos...tengo una relación muy cercana con algunos y con otros una relación correcta, pero no tengo relación...hombre...relación personal sí es, pero que no tengo intimidad ninguna pero tengo un grupo de gente con la que me llevo muy bien...

Y con los alumnos?

Pues buena...eh...además...hay algunas veces alumnos que generan inquietud en el grupo y mi relación cambia con el grupo, pero bueno este curso, este alumno por ejemplo no es alumno mío, ha pasado a tercero...Hay un alumno concreto el año pasado y algunas veces ocurre, son alumnos muy fuera del sistema, muy absentistas, aparecen poco y es verdad que es muy difícil integrarlo en el trabajo de grupo, porque todo el grupo siente una cierta incomodidad, entonces o por lo menos yo lo percibo como incomodidad, ahí de repente un giro de atención, pues porque esa persona tiene unas condiciones determinadas, no? y eso dificulta a veces el trabajo, entonces excepto con esos alumnos que siempre hay alguno que no consigues, que no hay ninguna manera, pues ya te digo suelen ser bastante absentistas, o están expulsado muchas veces, y no hay manera...excepto con él, con el resto de los alumnos, muy bien... además que me parecen muy cariñosos, tienen unas formas poco educadas, jajaja, gritan muchísimo, en fin, no están en la manera en la que yo me suelo relacionar normalmente, sus formas son muy bestias, pero son muy cariñosos...

Con los padres?

Pocas veces tengo relación con ellos, pero las veces en que he tenido relación con ellos, yo tiendo a ser muy razonable y entonces pues y bastante empática y puedo entender, pero ya te digo no tengo el día a día con ellos

¿Cuál es tu grado de satisfacción en tu lugar de trabajo a nivel general? En algo no estás satisfecho? A nivel institucional, de directivas, de relaciones sociales, de algún tipo de apoyo?

Pues, un ocho...

En algo que no esté satisfecha...mmm...en realidad igual he sido un poco por lo alto...mira...no sé si sea un ocho...hay dos cosas que creo que hay que cambiar, en este y en casi todos, primero tener un proyecto en común, un proyecto que no sea corta y pega, o sea que se hace un proyecto y venga vamos, pero aunque ponga tres cosas, pero que sea una cosa "tenemos este centro"...o sea como una empresa privada, tú dices, vale, mira, hemos montado este instituto de secundaria, entonces qué es lo que ofrecemos...es decir, un proyecto!, qué es lo que ofrecemos este centro, de qué profesionales disponemos y con estos medios que tenemos qué tipo de producto podemos ofrecer...eso no se hace. No se hace en casi ningún sitio, pero aquí tuvimos la oportunidad de hacerlo hace unos años porque había que renovar el proyecto de centro, pero no se hizo así...se hizo con corta y pega...eso es una cosa que me gustaría que se terminara haciendo en el sitio donde yo trabaje, un proyecto. Y después trabajar de manera coordinada...es decir, no sé... pues tenemos que llegar a este punto, hemos planteado esto, vamos a revisarlo... eso también lo echo en falta, o sea que igual no diría un ocho, tendría que decir menos porque esas dos cosas creo que mejorarían el funcionamiento de este centro y de otros...

¿El sistema de hoy?

En general hay un tema con la creación de necesidades, hay un aspecto con eso, hay que tener inmediatamente algo y eso es un poco mosqueante porque muchas cosas no son inmediatas, entonces todo lo que no es inmediato se desecha...y también con el tema del consumo, del objeto, es dos cosas...fíjate, un ejemplo, los alumnos tienen un ordenador (entonces por eso yo me he formado mucho en eso porque tienen esa herramienta fantástica que es un ordenador) y es el mismo que uso yo, es una máquina estupenda... pues se les ha ido deteriorando porque el trato que recibe el chisme no es el mismo que le doy yo, bueno pues estas navidades hay varios alumnos que tenían estropeado su ordenador que posiblemente con 50 euros hubiesen conseguido tener una máquina muy buena, con capacidad suficiente para muchísimas cosas y sin embargo les han regalado una tablet, y tienen su ordenador estropeado y tienen una tablet mala, marca "la pava", que no coge el wifi y no sé qué...pero había que tener una tablet...bueno eso es un poco ...eso que me ha pasado cuando he llegado después de enero y dónde está tu ordenador..."no es que se le rompió el no sé qué..." y digo bueno... tienes dinero para arreglarlo, no tienes?...esto hay que solucionarlo, vamos a ver si pasamos por Mohamed, que es el compañero que lleva las aulas TIC, a ver si puede arreglarlo...pero los chicos te dicen no tengo dinero porque me han regalado una tablet...

¿De qué modo utilizas las nuevas tecnologías de la información?

Pues mira...las utilizo muchísimo...tengo un blog, tengo el twitter, tengo un montón de cosas con ellos...entonces ellos...no sé por ejemplo, mis alumnos: se tienen que escribir una partituras, darle un pantallazo, mandarla por el twitter con una fotografía, la recibe un compañero, la toca, se la graba en youtube y la vuelve a mandar por twitter...yo lo que pretendo o lo que evaluó en cuarto, que durante la bienal de flamenco de septiembre, cuánta vida flamenca han tenido en su twiter, y veo si ha retuiteado, cuántas páginas y noticias te has leído, si te has ido a sacar una foto a un sitio, tengo una relación con las nuevas tecnologías grandísima, intentando que su relación no sea solo poner "jaja" ...el otro día les puse un twiter diciendo "si estás harto de dar vuelta al twenty y poner jaja en el twiter, echale un vistazo a esto" y era un canal de youtube y lo puse a las 10 de la noche de un viernes que sabía que muchos de mis alumnos de 12 años ya estarían en casa y estarían dándole vuelta al twenty o poniendo jaja en el twiter, porque no tienen mucho que hacer...entonces intentar...pues llega toda la información del mundo...es fantástico!!

Ya te digo colaboro mucho con colegas que trabajan en Santander y que cada vez que tienen un material por ahí, lo suben y lo comparten y gracias y no sé cuanto...y son tonteritas, partituras, que no estoy haciendo tesis doctorales que comparto con universidades...sino es para el trabajo diario para niños de 12 años...pues montas una cosa que cuando lo pinchas hacen clic que te has estado tres horas montando que para cuando pinchen te pregunten qué instrumento es este, y se lo pasas tus colegas que están ahí...pásalo no sé cuánto...y luego tú chupas de lo que manda otro...eso es lo que pretendo que ellos encuentren esa manera de relacionarse para conocer...

¿Cuál es tu postura frente a las tecnologías de la información?

Ayuda mucho al aprendizaje por lo que te decía y no veo ninguna desventaja...nada...aprender a utilizarlo como todo y utilizarlo para lo que te interesa...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 10**12 de febrero 2013****MARÍA / 50 años****I. TRAYECTORIA PROFESIONAL**

¿Cuál es tu título profesional?

Licenciada en geografía e historia en el 1985...

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Hice el CAP al año siguiente y luego oposiciones...

Percepción de la formación inicial (CAP)?

A mí me pareció un mérito trámite...yo no aprendí nada. Recuerdo que fueron varias clases teóricas y luego fui a un instituto, me tuve que preparar me parece dos temas y ya está, pero no aprendí del funcionamiento, ni cómo dar una clase ni nada, la experiencia y quizás un también poco de los profesores que tuve...pero yo creo que lo aprendido está en la experiencia.

¿Y la parte práctica?

Era también un trámite que teníamos que obtener para poder presentarnos a las oposiciones...

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Yo cuando era pequeñita habían dos cosas que me encantaban, o bien ser profesora y muchísimo la historia, la geografía o el arte, y la medicina y no sé porque me habían gustado. Por otra parte mi madre, a mi madre le encantaba mucho estudiar y siempre nos decía tenéis que estudiar que lo único que le podemos dejar para que se valgan por sí mismos.

Ahora bien, hubo un momento en que dudé si hacer medicina o enseñanza, vamos, geografía o historia, y recuerdo que estudié el bachillerato en la universidad laboral de Zaragoza por beca y nos llevaron a la facultad de medicina a ver un parto, a mí me pareció horroroso y dije, no, pero sí vocación para la siquiatria...y elegí la enseñanza y yo encantada, no me arrepiento, lo volvería hacer.

¿En qué año te titulaste como docente?

mmm. En 1989...creo...

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

Es que al principio, mientras me preparaba las oposiciones no lo tenía muy claro...estuve trabajando en educación de adultos, tres años... y ya a continuación el cuarto aprobé las oposiciones, o el tercero, no me acuerdo bien y fue dedicación mientras trabajaba por la mañana...no era un trabajo por la tarde porque al trabajar con personas mayores y simultáneamente me estaba preparando a las oposiciones

...Entonces he pasado...el año de práctica...eh...bueno, aprobé un año pero no tuve plaza e hice una sustitución en dos hermanas, al año siguiente aprobé en una zona lo que llamaban antes el MEC, el ministerio de educación, porque aquí en Andalucía volví a aprobar pero no tenía plaza y allí aprobé y estuve en Zafra un año, en un pueblo de Badajoz...al año siguiente me dieron destino ya San Fernando, en un instituto de la Armada, y ahí estuve 8-9 años...genial! Un nivel...un presupuesto, las cantidades de actividades que se podían hacer, alumnos muy muy brillantes...y luego estuve 11 años en el viso del alcor...y llevo aquí en este instituto tres años.

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

A ver es que al principio, el perfeccionamiento iba orientado a mi especialidad, de geografía e historia y según íbamos avanzando hicimos proyectos de innovación, porque hacíamos semanas culturales, teníamos una revista, entonces habían muchos proyectos que entraban en esto...

Ahí empezamos a trabajar en varios proyectos...en equipos educativos de cara a tratar con niños conflictivos, trabajar por tareas determinadas en equipos educativos y tutorías y los últimos años sobretodo relacionado con las TIC y normalmente intentar cursos de perfeccionamiento para intentar comprender al alumnado de ahora que no tiene nada que ver a cuando empecé a trabajar...te tienes que estar continuamente adaptando y replanteando cosas que ves que al principio servían pero ahora ya no...tienen que ser otras estrategias...

Y tú te has adaptado al cambio...?

Al principio me costaba...porque yo pienso que las personas mayores trabajando no tenemos ideas de trabajar con los jóvenes de ahora, es horroroso, además que los alumnos aprenden como esponjas y nosotros no...

También es cierto que a mí al principio me costaba mucho entender la problemática de cómo habían perdido los valores los alumnos, los valores que antiguamente nos transmitían por educación, y ahora en cambio te vienen alumnos que no tienen educación, entonces hay que dejar de hacer un poco profesor de la asignatura a convertirse en educador, para que enseñemos competencias que son fundamentales para la vida adulta...y ahí estoy...

¿Y en tus colegas, ves una predisposición al cambio?

Cuesta mucho cambiar, porque también depende de cada uno, pero cuesta porque has hecho durante toda la vida una cosa (yo la primera) y de repente el cambio, es que te asusta...y crees que tú no fallas, que los que fallan son los demás...entonces está el cambio y necesitas muchas horas y sentarte un momento y replantearte muchas cosas...en poco tiempo los alumnos han cambiado, son generaciones totalmente diferentes, ya no sirve lo que me enseñaban a mí o lo que yo enseñaba ayer...

Yo soy partidaria de no imponer nada, porque ahora yo creo que nuestra situación está muy crispada por los cambios, los recortes y demás...entonces poco a poco, yo creo que hay que hacer cosas importantes aunque luego nuestros representantes se fijan en cosas que no van a la problemática real...

Que sí de acuerdo...por ejemplo...que la religión debe estar fuera de la enseñanza, que vayan a una parroquia, yo lo respeto muchísimo, pero creo que ese no es la problemática de ahora, hay otras más serias...y yo lo comento...bueno poco a poco...

¿Has participado en proyectos de intervención?

Aquí estoy en las tutorías individualizadas, en el Espacio de Paz, y en los proyectos me implico muchísimo...

¿Has participado en proyectos de investigación?

En el Viso participé en un proyecto para elaborar materiales para secundaria y luego en San Fernando fue uno que hicimos que duró todo un año que se llamaba innovación pedagógica, donde interveníamos casi todos los departamentos y era para trabajar con Cuba en un lado y otro año con Perú...

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Ehh...me da vergüenza...jajaja...Que me tomo muy en serio las cosas...pero...a ver cómo lo digo...intento ganarme a los alumnos, intento llevarme bien con los alumnos, aunque hecho muchas broncas, muchos discursos... venga que podéis, apuesta a futuro...pero yo estoy contenta, a lo mejor lo que menos me gusta de mí es que soy muy nerviosa y eso me lo cogen, pero intento tener una buena comunicación con los alumnos, e intentar sacar de cada uno lo máximo. Yo me siento querida y a lo mejor es una apreciación negativa, pero me lo tomo muy en serio, creo son muchachos que no se dan cuenta que están perdiendo oportunidades y que mi obligación es hacérselos ver porque sobre todo en este instituto, que es un medio con unas dificultades socioeconómicas muy importantes, entonces...la inmensa mayoría...entonces no se puede pedir compromisos educativos a los padres porque muchas veces no cumplen con los compromisos básicos...hay niños que ven situaciones en casa terroríficas, entonces, por un parte, yo aquí cuando llegué, el primer año me costó, pero me di cuenta que los podemos ayudar, qué más da o que tan importante que sepan materia pues hay otros valores y que aprendan, que mejoren, que depende de ellos...entonces...a mí me cuentan muchas cosas...intento llegar a ellos, dialogar...que se acostumbren a trabajar...

¿Fortalezas?

No lo sé...porque por una parte yo a veces soy muy sensible con ellos, muy sentimental, pero eso es bueno para ellos, que te vean como persona, soy un poco de animadora sociocultural, y arrastrar y a la vez transmitir con mucha pasión...yo tengo muchos niños por ejemplo que se apuntan a historia, simplemente, porque más que conocimientos yo transmito pasión por la asignatura...yo soy muy perfeccionista...no sé yo también creo que tengo muchos defectos...

¿Debilidades?

Tener más paciencia, ser menos nerviosa pero eso no lo voy a evitar, a lo mejor menos perfeccionista...yo qué sé...muchas muchas cosas, lo que pasa es que me estoy haciendo mayor y tengo menos capacidad para aprender...eh...no sé me gustaría tener más estrategias para llevar a algunos niños...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Mucho...yo tengo una hija de 12 años, bueno y mi marido también se dedica a la enseñanza, entonces yo también aprendo y muchas cosas de las que hace ahora mi hija me ayuda a entender al alumnado...y me cuesta muchísimo desconectar...me llevo los problemas a la cama...yo me lo tomo muy a pecho y me influye muchísimo.

¿Qué es para ti la docencia?

Mira...ahora, yo me he despedido esta semana de segundo de bachillerato, de los muchachos que se van a la universidad y yo les digo en el blog una despedida y les decía que a mí me encanta mi profesión y que volvería a hacerlo, porque creo que es precioso trabajar con gente joven con adolescentes, porque ellos también aprenden, entonces es un aprendizaje continuo y creo que los que nos dedicamos a esta profesión somos más jóvenes porque siempre estamos trabajando en los problemas, intentamos ayudar, les enseñamos, no sé yo volvería a hacerlo...no sé cómo decirlo...

¿Cuáles son las competencias que debería tener un docente?

Que tenga conocimientos y saber llegar al alumno, que el alumno crea en ti, te haga caso, que tenga confianza en ti, que te plantee los problemas y transmitirles una serie de principios que le valgan, más que conocimientos...

Por eso intento hablar con ellos...yo en eso sí que he aprendido...hay muchas veces, yo tuve una crisis y luego me ha servido para entender una cosa, conforme está cambiando todo, nosotros trabajamos con niños que no saben de nada más...entonces yo les llegaba al límite a ese niño y el niño lo va a pagar porque no tiene principio de autoridad, porque no sabe lo que es el respeto...entonces yo aprendí después de mucho tiempo, que la que se tiene que dar cuenta que no tiene que llevar al límite al alumno, porque soy adulta, porque soy responsable y tengo más normas, soy yo, entonces de eso no nos queremos dar cuenta...yo por eso me apunté a este proyecto de ayudar a alumnos disruptivos, para conocerlos...

¿Reconocimiento social?

Ahora... que está mal...pero estoy contenta porque con los alumnos yo me siento reconocida y de los padres...

No me pueden querer todos pero en general sí...

Y la sociedad en general?

Yo pienso que empieza otra vez a estar reconocida...pero porque ha habido muchos cambios...entonces eso le digo a los alumnos, que cada vez la cosa está más difícil...

Entonces ciertas cosas que hacían los padres lo estamos haciendo nosotros...y bueno también somos un colectivo fácil de criticar, pero así y todo debíamos estar más reconocidos...

¿Políticas públicas hacia la docencia, cómo las valoras?

Creo que hay dos pilares fundamentales...la enseñanza y la sanidad y el futuro de un país se desarrolla en base a esto...entonces la educación no puede ser un arma arrojadiza política y muchas veces hacen leyes y no tienen en cuenta a los que estamos trabajando en educación...

¿Crees que la profesión docente tiene un grado de autonomía?

Yo creo que sí...tenemos más oportunidades de las que parecen, yo monto la asignatura y hago todo lo que me parece...

Aunque se ha ido burocratizando la profesión, como que tenemos que demostrar lo que hacemos en papeles y eso es lo peor...porque yo he huido de un trabajo burocrático por eso, porque no me gustan los papeles, pero cuando tengo que hacer los programas por escrito, eso me complica...

¿Ventajas de la profesión docente?

La primera...trabajar con los alumnos...yo reconozco que por mi profesión, a mí me gusta mucho el arte y viajar, entonces durante muchos años he viajado mucho porque es una forma de conocimiento también...el tener horarios solo por la mañana, aunque luego trabajas el doble, pero creo que tiene muchas ventajas y la principal es trabajar con personas, luego trabajar con equipos, conocer a otros compañeros con otras inquietudes

¿Desventajas?

Te quemas mucho...el desgaste psicológico y que no consigues todo lo que te propones y que se podrían hacer cosas preciosas, pero la situación muchas veces no participan los padres, o hay un grupo conflictivo en clases...y o puedes hacer todo lo que quieres...

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Es bueno...

¿Y a futuro?

A mí me gustaría que mejoraran las cosas, pero a nivel personal estoy feliz...y mientras tenga el reconocimiento de los alumnos es mucha satisfacción y no quiero decir que estoy contenta al cien por cien, pero estoy contenta...

¿Cómo te sientes remunerado?

Yo hasta ahora bien, lo que pasa es con tanto recortes se va sintiendo...es aceptable ...

Lo que sí es cierto es que ha habido muchos recortes y eso ha afectado por ejemplo el número de profesores, cortaron a 5 y ha habido profesores que no están dando la asignatura de la especialidad, además que el número de alumnos aumenta, hay menos personal especializado para atender a alumnos que tienen problemas...

¿Has tenido alguna crisis profesional?

Sí...he tenido que estar de baja, hace 7 años y no podía volver a ese instituto...y posiblemente estaba muy acentuado porque no estaba bien psicológicamente, tuve varios cursos que era horroroso entrar en clases...y habían dos niños o tres era reventar la clase y luego uno de ellos terminó con tratamiento psicológico...y eso me agotó psicológicamente y tuve que retirarme como un año... y lo terrible fue volver...un poco de vergüenza, sensación de fracaso con mis compañeros...y fue el desencadenante un niño que no paraba y me acuerdo que lo saco de la clase y le dije que se iba a quedar sin recreo...y reventó la puerta de la sala de clases...y se puso muy violento...ahora yo lo cuento para mí fue terrible... Lo que pasa luego que fue terrible que me volvieran a mandar al mismo centro...y allí estuve dos años y luego me dieron aquí...y bien porque al segundo año me presté de voluntaria para trabajar con PCPI, con alumnos conflictivos y fue un desafío para decir que esto me lo puedo

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Niveles...5 niveles...a 2do de bachillerato, 1ro de bachillerato, 3ro de diversificación, segundo de la ESO y 1ero de ESO...

¿Horas de trabajo en aula?

Lectivas 20...pero como soy jefa de departamento tengo 17.

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

El nivel es bajo ...hay familias y niños que han podido llevar un nivel más alto, pero al tener grupos tan heterogéneos muchas veces dejamos de atender a los que podían salir adelante...de hecho los que más tiempo absorben son los disruptivos, alumnos que revientan las clases...

Yo trabajo mejor, porque es casi imposible en una hora de clases hacer lo que quieres, porque hay alumnos que no asumen los compartimientos normales...

A mí donde más me gusta hacer clases es en bachillerato porque hay una madurez que implica que han superado la crisis de la secundaria...y con los de diversificación me encanta también.

Y por otro lado lo alumnos a los que les hago clases son muy tolerantes, pero son alumnos hábitos de estudios y que no valoran para nada el esfuerzo, les falta métodos de trabajo, pasan mucho tiempo en la calle y les cuesta mucho esforzarse...

¿Nivel de satisfacción en el colegio...?

Un 7...

Lo que me gustaría cambiar que todos los profesores debieran trabajar más en proyectos educativos...

¿Nivel de relación con los colegas...?
En general bien...

¿Nivel de relación con los directivos...?
Bien...

¿Nivel de relación con los alumnos...?
Bien...

¿Nivel de relación con los padres...?
Muy buenas...

¿Tecnologías?
Las utilizo muchísimo...utilizo el blog, y las redes sociales...aunque los alumnos no saben manejar la información, copian y pegan...

¿El mundo de hoy?
Algo que no me gusta es el cinismo, el materialismo y los valores que se han perdido...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 11

21 de mayo 2013

ALFONSO / 32 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Yo hice la licenciatura y diplomatura en educación física.

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Hice un proceso selectivo en el que si lo pasas entras a formar parte de una bolsa y de esa bolsa en función de la nota que has sacado y de la experiencia te ordenan en función de esos criterios y a partir de ese orden te empiezan a llamar.

Yo no tuve que hacer el CAP porque yo tengo hecha la diplomatura, entonces la diplomatura me la convalidan por el CAP. Esta diplomatura es de maestro en especialidad de educación física...hice magisterio pero te especializas en una rama...en primaria puedes trabajar de todo, digamos profesor de todo y pero aparte se trabaja por especialidades también entonces pues bueno, yo elegí educación física.

¿Esa diplomatura cuánto duró?

Yo hice el segundo ciclo de la diplomatura porque como había hecho la primera parte de la carrera antes de magisterio, entonces fueron dos años, hice tres cursos en dos años.

¿Y cómo evalúas tu formación inicial para ser profesor?

Bueno pues realmente fue bastante entretenida y aprendí muchísimo. Realmente a la hora de trabajar no tiene una relación directa exactamente entre lo que das y lo que aprendes pero sí que conoces muchas cosas que son importantes y que a lo mejor no te sirven constantemente pero que sí son necesarias a lo mejor de tu carrera profesional...

¿Y la parte práctica?

Tuve bastante prácticas...en los todos los deportes que daba tenían parte teórica y práctica y gran parte de las asignaturas ya específicas pues también...por ejemplo, actividad física y salud, pues hacíamos análisis de los ejercicios, cómo llevarlos a cabo, precisión del ejercicio físico, análisis de incidencias que tenían los ejercicios en el cuerpo, pues normalmente lo que se solía hacer eran análisis exhaustivos de los tipos de ejercicios para que una vez que tú estuvieses en una pista o con gente mayor, fueses capaz de discriminar un ejercicio de otro según el tipo de situación que se te plantee...

¿Y prepararte para un aula?

Claro, claro...bueno llega el profesor, estás con compañeros, y te divide el curso por temas...no sé por ejemplo, pensando en prescripción del ejercicio físico pues se analizaba diabetes, se analizaba obesidad, hipertensión arterial, y bueno pues un poco tratando las situaciones que te puedes encontrar y cómo podrías tú ayudar a ese tipo de personas, buscando esas soluciones...entonces el profesor nos planteaba una patología y nosotros teníamos que plantearle soluciones o alternativas o cómo practicar ejercicios físicos sin agravar la enfermedad y ayudando un poco a evolucionar...por ejemplo, personas que tienen problemas con la rodilla, pues un poco evitar amplitud en grado de movimiento, un poco personalizar el movimiento y en función de eso pues establecer una prescripción del ejercicio adecuado para el individuo, ya sea un alumno, alguien de un gimnasio o una persona mayor...

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Yo me he criado en un ambiente donde ha habido muchos profesores, sobre todo en mi familia y por ahí que nació mi interés por la docencia...además que de chico yo tenía como esa cosa que te da por enseñarle a las personas...a mis primos...

¿En qué año te titulaste como docente?

2007

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

Yo he estado de interino en 5 institutos..todos aquí de Sevilla...

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

Sí claro...

He hecho cursos de idiomas y de aulas TIC para aprender a introducirlas en el aula, pues los alumnos hoy tienen una capacidad para manejar ordenadores, las redes sociales...

Normalmente lo más cómodo y fácil es hacer un curso online que realmente es un modo rápido de estar en casa, no te tienes que desplazar y puedes adaptar tu trabajo a tu formación, entonces es una forma fácil de hacerlo...

En cuanto al inglés sí que estuve dando clases, aprovechaba a los auxiliares de conversación de los centros donde estuve, pues había bilingüismo, entonces vienen nativos de Inglaterra y ayudan a los alumnos a pronunciación y un poco a familiarizarse...Entonces bueno también estuve en un grupo de trabajo con compañeros el año pasado, de inglés y preparamos un poco el vocabulario para las clases, entonces entre internet y lo que va ofertando el centro de profesores o la junta de Andalucía, es la forma en la que voy haciéndolo...

¿Has participado en proyectos de intervención?

Directamente no...hace un par de años estuve en un centro donde llevaban un grupo de trabajo sobre salud, donde se planteaban actividades durante todo el año relacionadas con la salud. Durante el tiempo que estuve, estuve coparticipando con ellos pero no pude formar parte del grupo porque tienes que estar apuntado desde el principio entonces yo no comencé con ellos pero sí que estuve colaborando con ese grupo...

¿Has participado en proyectos de investigación?

No...

¿Cómo percibes las políticas del Estado hacia la labor docente en España?

¿Y la visión de la sociedad hacia la profesión docente?

Yo creo que la profesión de profesor es un arma política y creo realmente que el profesorado sirve para coger o para soltar votos...la percepción social que pueda haber es que el profesorado en líneas generales, trabaja poco y hace un trabajo fácil, simplemente pues mantener a los niños en el colegio...en líneas generales...hay gente que sí que entiende el problema al que se enfrenta el profesor día a día, pero realmente la percepción es que el profesor trabaja poco y es un arma que se utiliza para conseguir votos desde los partidos políticos, endureciendo las circunstancias del profesorado, es una forma, entonces entramos en una dinámica en la que el profesor está un poco indefenso, y ha perdido la importancia que tenía años atrás...

¿Y tú personalmente te has sentido reconocido?

Me puedo sentir personalmente por parte de los alumnos y por parte de los compañeros por supuesto siempre pues el que está a tu lado ve si trabajas o si no trabajas, si te esfuerzas o si no te esfuerzas...en los alumnos es una forma clara y rápida de ver y de palpar si te sientes reconocido...ellos muestran su interés y su forma...eh.....te demuestran si están contentos o no contigo de muchas formas y la verdad que yo sí que me siento reconocido en cuanto al trato con ellos, el feedback que llevo de ellos o incluso de mis compañeros...ya no tanto a nivel externo...

¿Y de parte de los padres?

Los padres normalmente suelen entender a estar a favor o en contra del profesor si su hijo aprueba o suspende...en el sentido que si suspende muchas asignaturas sus hijos pues normalmente tienen a buscar siempre el enfrentamiento con el profesorado, no es una norma 100% estricta, porque hay padres que de verdad lo entienden y son consecuentes con lo que hay, pero sí que es verdad que muchos de ellos suelen culpar a los profesores cuando hay malos resultados...

¿Y de parte de los directivos?

Pues depende...hay de todo...hay directivos que sí que me han reconocido y que han estado un poco más pendiente y hay otros que yo creo que ni me conocen, he pasado por el centro y no me conocen y realmente no saben cómo trabajo...entonces bueno también entiendo que si vas a hacer una sustitución es complicado cada profesor que llega estar encima de él preguntándole cómo le va...pero sí que creo que en ciertos aspectos se podría mejorar, pero ya te digo en centros muy bien y en otros no...dependiendo de la persona que has tenido en el centro...

¿Y tu grado de autonomía?

Autonomía sí que tenemos en cuanto al planteamiento de cómo enfocar o cómo llevar a cabo ciertos aspectos, en qué enfatizar más, tienes muchísimo margen, muchísima flexibilidad... es claro que el currículum también te limita un poco el contenido, te dice exactamente por dónde tienes que guiarte, pero en educ. física bueno pues tenemos un poco más de margen, porque es un poco más ambiguo, por ejemplo, hablar de deportes de adversarios, entonces tú tienes libertad para decir qué tipo de deportes y también te puedes adaptar a las características de los alumnos con más facilidad.

Sí que noto que tengo cierta autonomía pero sí que es verdad que cada vez estamos más limitados pero no es algo que sea estricto...

Ahora bien...desde que yo entré hasta el día de hoy, cada año tengo que más papeleo que rellenar, cada año sale algo nuevo, cada año hay nuevos informes que realizar, nuevas formas de hacer las cosas y sí que es verdad que cada vez se pierde más tiempo en papeleo, se dedica más tiempo a papeleo y menos a la preparación de clases...

¿Te consideras abierto al cambio?

Normalmente es ley de vida, necesitas adaptarte al cambio, entonces pues el planteamiento pierde un poco de fuerza porque es que si quieres sobrevivir tienes que adaptarte a las circunstancias... entonces bueno pues normalmente uno siempre está cómodo con lo que conoce y con lo que sabe, pero sí que es verdad que en cosas y en partes en las que tú crees que mejoras y que evolucionas pues claro que estás abierto por que quieres mejorar, quieres saber cada día un poco más y siempre que sea positivo entonces estás dispuesto al cambio y a aprender nuevas cosas...

¿Y en los demás profesores?

Como antes te decía con los directores, yo creo que esto es un poco lo mismo...encontrarás gente que sí y encontrarás gente que no...pero en líneas generales, pues la gente suele tener pretensión por aprender, entonces pues supongo que en líneas generales la tendencia es de aprender nuevas fórmulas...

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Ufff...Yo intentaría...ehhh... siempre definirme como alguien que escucha a los alumnos, intenta un poco recibir feedback de ellos...Realmente no puedes fiarte al cien por cien solo lo que dicen tus alumnos porque bueno, yo creo que los alumnos lo que quieren es pues trabajar lo menos posible y bueno necesitan alguien siempre que les dirija y que les exija para conseguir lo mejor de ellos...entonces bueno...yo planteo actividades y yo intento siempre adaptarme a las características de mis alumnos, pero participando con ellos, siempre intento escucharlos, intento saber qué es lo que les gusta, dónde se sienten más fuertes, dónde se sienten más débiles y bueno en función de lo que ellos me vayan planteando pues yo voy adaptando un poco mi metodología, no puedo decir que soy siempre de la misma manera con todos los cursos, porque realmente me tengo que adaptar mucho a las características del alumnado...

¿Fortalezas?

Yo creo que tengo empatía con el alumnado, creo que tengo capacidad para hacerlos trabajar continuamente, y también conseguir un punto de responsabilidad en ellos...creo que soy bastante cercano a ellos y que consigo que trabajen dentro de la disciplina y la dinámica de una clase...

Normalmente pues el hecho de ser joven te hace tener problemas porque de primera siempre los alumnos te intentan poner a prueba, pero es algo que se puede negociar...considero que siendo serio y demostrándole a ellos que eres trabajador consigues que al final ellos entiendan que no estás aquí para hacerles pasar el rato sino que tu asignatura tiene importancia y que quieres lo mejor para ellos también... no simplemente es ponerles una nota y amenazarlo con conseguir una nota...

Y bueno en cuanto a la actividad física bueno creo que puedo transmitir también mi motivación y mis ganas de participar y hacer ejercicios, porque realmente es algo que me gusta y eso se palpa, y se ve en una clase...un profesor que está motivado...

¿Debilidades?

Debilidades...bueno pues...seguramente tengo mucho que aprender...pues muchas veces a lo mejor no sabes si estás siendo demasiado estricto con ellos o si deberías apretarles un poco más en función del curso, pues hay días en que vienen excesivamente alborotadores y hay veces en que se te va la clase de las manos...entonces cada cierto tiempo tienes que estar dando un especie de palo para que ellos vuelvan otras vez al camino y bueno a lo mejor un poco la conducción de la clase en cuanto a comportamiento puede ser que sea una mis debilidades porque me cuesta todavía mantener un orden concreto y correcto

durante todo el tiempo de enseñanza...y bueno eso...más o menos podría ir un poco por ahí...y bueno siempre para cualquier cosa necesitas formación y nunca se sabe todo, entonces a lo mejor un poco más de formación de contenido, saber más, tener más práctica es una forma de reducir contingencias en una clase...y tener más experiencia..

¿Qué competencias docentes debería tener un buen profesor?

Creo que un profesor debería tener un gran conocimiento de su materia por supuesto. Ser un buen transmisor, que sea capaz de transmitir correctamente esa información. Y que sea capaz de adaptarse a diferentes circunstancias, muchas veces los alumnos acceden a la información por diferentes formas....hay veces que ser autoritario es resolutivo y es estupendo para llevar adelante una clase y otras veces debes dejar un poco que el alumno se exprese libremente y a lo mejor dándole a los alumnos 5, 10 minutos pues consigues que después puedas llevar a cabo la clase...

Entonces yo creo que debe saber escuchar, debe ser un buen transmisor y debe tener un buen conocimiento de la materia

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Yo creo que cualquier profesor que se vaya a casa, tiene decir que es imposible, porque bueno tienes un montón de problemas y circunstancias, y los problemas que tú tienes, o los enfrentamientos o las discusiones que tengas con los alumnos... tienes que ser una persona muy fría para llegar a casa y desconectar totalmente al cien por cien...siempre pues tienes que darle vueltas y te preguntas a ti mismo si has hecho bien, si has hecho mal, un poco analizas la situación a posteriori en frío y bueno...separar la parte profesional de la personal es casi imposible, incluso cuando tienes mucho trabajo pues estás agobiado y no tratas a todo el mundo por igual porque te ven bajo presión...y creo que esa es la parte más difícil...

¿Ventajas de ser docente?

Creo que esto es un poco personal, pues es un trabajo que te llena de verdad, verdaderamente ayudas a chicos que les enseñas y algunos que ves que tienen más problemas también puedes incidir un poco más en intentar ayudarlos y exponerles diferentes vías para madurar y desarrollarse, plantearles alternativas, entonces pues es un trabajo que de verdad reconforta...

¿Desventajas?

Muchas veces te encuentras con que tu esfuerzo y tu trabajo no se ve recompensado, no encuentras el agradecimiento en muchos sectores...y no hay una realidad social en la que se sepa el número de horas que puede llegar a trabajar un profesor durante un año...

Entonces, la situación social que tiene respecto al público y en cuanto a la falta de agradecimiento de algunos alumnos que realmente no ven el esfuerzo que se hace por ellos...creen que lo que tú haces es para fastidiarlos...

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Bueno yo diría que un 8. La verdad que a mí me gusta lo que hago, es lo que más me gusta hacer y sí que es verdad que se pueden mejorar cosas...puedes mejorar tú y aspectos externos pero en líneas generales yo estoy bastante contento con lo que hago.

¿Y a futuro?

Altas expectativas, de hecho busco formación para progresar para mejorar personalmente y bueno hoy me veo como profesor y en el futuro...

¿Cómo te sientes remunerado?

Si analizamos la situación de unos años para acá, se está perdiendo poder adquisitivo, yo realmente creo que un profesor debe cobrar en función por lo que trabaje, yo creo que la función del profesor es bastante importante...yo creo que se debería tener en cuenta un poco más en cuenta la función que se hace...

¿Has tenido alguna crisis profesional?

Todavía no...creo que es muy pronto y por ahora la evolución es la correcta...sí que es verdad que hay días que llegas a casa un poco más desmotivado porque crees que no has sido capaz de transmitir, pero son picos concretos y no afecta a la primera idea de trabajar como profesor...

Ni siquiera al inicio...Yo he estado trabajando al principio en escuelas deportivas, y yo después de salir de clases, decía no me puedo creer que por esto me paguen lo que me pagan...yo al principio estaba super

alucinado...y bueno sí que esa ilusión se va perdiendo poco a poco, pero sí que al principio fue al contrario, estaba más contento...

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Segundo, tercero y cuarto de la ESO y primero de bachillerato...son 7 cursos...

¿Horas de trabajo en aula?

En aula 24 hrs.

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

En líneas generales encuentras mucha variedad de alumnos...en este centro yo los veo interesados, que hace falta pues apretarles un poco pero normalmente participan, trabajan y salvo excepciones, veo alumnos implicados en lo que hacen...

¿Nivel de satisfacción en el colegio...?

La experiencia aquí muy bien...enriquecedora y vas conociendo gente por todos los sitios, vas aprendiendo de todas las personas, de los compañeros, de los alumnos, y bueno en líneas generales muy contento porque es un buen centro y los alumnos como te digo, son alumnos preocupados...

Lo que yo necesito cuando llego a un centro es que me dejen trabajar y aquí tengo esa opción...no tengo a nadie que me obligue sino tengo libertad para hacer y deshacer y bueno es lo que más podría destacar desde que estoy acá...

¿Nivel de relación con los colegas...?

La verdad es que hasta ahora veo muy buen ambiente, los compañeros me preguntan, se interesan en ver cómo va mi adaptación...muy bien..

¿Nivel de relación con los directivos...?

De atención y de compromiso con las problemáticas que puedas tener en clases...con la forma en que puedan ayudarte... rapidez y eficiencia porque cada vez que he planteado alguna cuestión ha sido rápidamente resuelta con implicación personal por parte de ellos que no siempre se encuentra el trato y la disposición...

¿Nivel de relación con los alumnos...?

Muy bien...son los primeros que se acercan a ti y tratan de entenderte y son alumnos que participan y que trabajan por lo que la relación es fluida, fácil de llevar...

¿Nivel de relación con los padres...?

Muy bien...pero llevo poco tiempo y he tenido poco contacto con ellos.

¿Las tecnologías?

Depende un poco en función del tipo de alumnado. Si tengo un alumnado fuerte y veo que puedo aplicar cosas sí me introduzco más en las nuevas tecnologías. A los exentos por ejemplo les hago que hagan un powerpoint explicando pues el tipo de enfermedad que tienen para que los alumnos la conozcan, sus compañeros, y ellos tienen que hacer el montaje, me lo enseñan a mí y yo se los corrijo y después se expone en clases...y bueno a lo mejor se le pueden dar enlaces de páginas web para que ellos trabajen y se enteren de sitios donde pueden encontrar información o incluso para realizar ellos actividad física y bueno en función de las características del centro las puedo utilizar más o menos...hay centros que tienen más facilidades, tienen un acceso más rápido entonces pues las utilizo bastante...Por ejemplo en la plataforma MOODLE puedes colgar cosas allí para que ellos directamente las descarguen, ahorras en papel y va en función dependiendo del centro, como voy pasando por muchos centros, me voy adaptando un poco a las características, si los alumnos están familiarizados con las nuevas tecnologías es muy fácil llevarlas a cabo, sino hay que ir poco a poco...

Las redes sociales no utilizo pero sí enlaces relacionados con la asignatura pues sí que suelo decirles a los alumnos donde pueden encontrar más información, vídeos sobre todo de los deportes que estamos trabajando, pero redes sociales no, redes sociales intento evitarlas....al principio sí que las utilizaba pero

bueno al final eso se convirtió en muchas preguntas y no daba abasto para responder a unos y otros y decidí dejarlas...

Eso no quita que las TIC ayudan y si se utilizan en su justa medida seguro que se le puede sacar partido...

¿El mundo de hoy?

Yo creo que se ha perdido un poco la perspectiva en cuanto a lo que cuesta conseguir las cosas y las generaciones que vienen por detrás, viviendo en una situación fácil pues no llegan a valorar o no saben lo que cuesta conseguir determinadas cosas...entonces el esfuerzo que requiere, que conlleva llegar a conseguir ciertos objetivos creo que se está perdiendo un poco, se está difuminando y en ese sentido las familias son muy importantes a la hora de inculcar valores y objetivos, tanto en los hijos como en la sociedad en general, yo creo que vamos perdiendo un poco la perspectiva en cuanto a objetivos....

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 12

22 de mayo 2013

MOHAMED / 51 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Yo soy ingeniero superior en informática...

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Hice un curso de pedagogía, que era el antiguo CAP, curso de aptitud pedagógica, y de ahí trabajé como interino varios años y luego me presenté a las oposiciones con un temario y saqué la plaza...

Percepción de la formación inicial (CAP)?

Pues la verdad es un poquito negativa, sobre todo en cuanto al tiempo, muy poco tiempo, si no me equivoco era tres o cuatro meses y para mí para una formación necesaria y sólida para el profesorado requiere más tiempo...y aparte teníamos problemas de profesorado, que no teníamos tantos profesores especialistas en ese momento, que era un experimento, y prácticamente la sensación mía es particularmente negativa.

¿Y la parte práctica?

Prácticamente el 80% era teórico y luego ya el 20% era práctico...eran simulacros de dar una clase, con una tutoría del profesor y de vez en cuando hicimos algunas visitas a unos centros para impartir clases, pero la sesión práctica era muy insuficiente...

¿En qué año terminaste el CAP?

Déjame recordar...si no me equivoco...sobre el 95 por ahí...

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Mira...yo trabajé varios años en la privada, te lo digo sinceramente...no porque la pública te da más comodidad, porque la pública tiene sus pros y sus contras...Siempre me ha gustado la enseñanza pero francamente ha sido el desgaste que he tenido laboralmente en la privada, ya que no tenía conciliación familiar, debido a mi trabajo, tenía mucha movilidad geográfica y me cansé...la verdad que me cansé porque era un trabajo muy estresante, se cobraba más dinero, económicamente más retribuido que la pública, pero yo como soy una persona que por principios cree en la escuela pública y aparte que necesitaba también cierta estabilidad laboral en un sitio determinado y aparte siempre me ha gustado la docencia, porque incluso en la privada también ejercía como docente, sobre todo en la formación de las nuevas tecnologías en el ámbito privado y la verdad es que siempre he tenido esta asignatura pendiente, el mundo docente que me encantaba...

Yo estudié pensando en que quería ser ingeniero informático porque era una especialidad nueva, tenía mucha perspectiva laboral, era el auge de las TIC y estudié, entonces claro mi primera salida laboral ha sido en el ámbito privado, en la programación, ya luego en la formación, el asesoramiento técnico, pero ya estuve una temporada y francamente por razones familiares y por desgaste me salió esta oportunidad y la verdad digo mira sacrificio una parte económica pero gano muchas cosas...

También ha tenido mucho que ver la enseñanza que tuve de pequeño...yo llevo 26 años aquí en España, la enseñanza primaria y secundaria la hice en mi país de origen y francamente he tenido una experiencia muy positiva, sobre todo en aquellos países, y en el marco político de mi país, las escuelas tienen muy pocos recursos, profesorado muy mal pagado, pero son muy profesionales, gente que se entrega por principios y eso te marca, porque ves ante la escasez de medios que hay una entrega personal y eso la verdad me marcó mucho...a lo mejor tuve una buena generación de profesores y eso me ayudó a tener una buena imagen de los docentes...me quedo con esa imagen...

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

En los institutos... trabajé primero en Córdoba un año, luego en la provincia de Sevilla, en un pueblo que se llama Burguillos trabajé unos 6 años, otros 3 o 4 en Isla Mayor también en la provincia de Sevilla y aquí llevo 4 años...prácticamente en 4 colegios y o sea que son varios años.

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

He hecho muchos cursos...sobre todo cursos de perfeccionamiento en cuanto a la especialidad mía que es la informática, también sobre pedagogía, sobre la gestión de un centro escolar como equipo directivo.

Hice también formación de prevención de riesgos laborales, porque soy también coordinador del plan de autoprotección del centro...también idiomas, hice en la escuela oficial de idiomas terminé el superior de francés y luego en Málaga y cordoba el árabe...y ahora estoy en inglés...

Yo los suelo hacer la mayoría organizados por el CEP y también online con una plataforma gestionada por el ministerio con sesiones no presenciales y tutorizadas por un tutor...y todos son prácticamente gratuitos...

Los del CEP, cada provincia tiene un CEP, se dedican a la coordinación de la formación...invitan a profesores de gran calibre...y yo de hecho he impartido varios cursos como ponente sobre las TIC básicamente...

¿Has participado en proyectos de intervención?

Sí...varios...prácticamente grupos de trabajo en la elaboración de programas y proyectos educativos, el tema del absentismo escolar, el tema de los planes de convivencia...en todos ellos he trabajado como miembro... y el tema de la autoprotección en los centros educativos también...

A nivel de centro nosotros organizamos grupos de trabajo con la asesoría del CEP.

¿Has participado en proyectos de investigación?

No...

¿Y la visión de la sociedad hacia la profesión docente?

Desgraciadamente muy mal, muy mal...y yo no culparía a la propia sociedad sino a los propios responsables políticos, porque estamos sobre todo en la última década... estamos sometidos a una campaña de desprestigio tremenda debido a muchos ataques de gente que cree en un sistema totalmente neoliberal, con algún afán de privatizar la escuela pública y entonces nosotros estamos en la vanguardia... si nos atacan a nosotros entonces se están ganando la simpatía de la sociedad y de esta manera se justifica cualquier recorte educativo o cualquier, por ejemplo, afán de privatizar la escuela pública, nosotros somos el chivo expiatorio... nos están achacando todo el fracaso escolar, toda la problemática de la sociedad, porque... prácticamente nos culpan de todo, nos culpan de todo y la verdad es que tenemos una imagen sobre todo a través de los medios de comunicación y de la sociedad una imagen totalmente deteriorada...

Y de los padres les reconocen?

Algunos...algunos...no todos...también depende del entorno...depende del entorno...no es lo mismo una barriada, por ejemplo, humilde aquí donde los padres no tienen un nivel de formación adecuado o por circunstancias digamos eh...familiares o padres que se entregan que apoyan a l profesor...hoy en día la verdad que falta ese clima...hay poco reconocimiento...

¿Y de los alumnos?

Sí...la verdad que sí...pero eso hay que trabajarlo un poquito, eso hay que trabajarlo porque primero porque los alumnos ya no creen en el sistema educativo sobre todo cuando estamos viendo las expectativas laborales que tienen, que cada vez van a tener pocos recursos o pocas oportunidades, ya no creen en el sistema educativo, entonces ahí la labor del profesorado que tiene que implicarse mucho para convencer y hay ciertos sectores de etapas superiores que tienen un grado de conciencia suficiente para reconocer..las etapas inferiores todavía no, todavía no...

¿Y en los institutos donde has trabajado. Te has sentido reconocido?

Yo sí...particularmente sí...la verdad que sí, muy buena experiencia

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Hombre, sin echar mucho elogio digamos...jajaja...francamente me considero un buen profesor, dentro de mi escala y eso afortunadamente es una valoración que he tenido con mis alumnos. Siempre, con los años que tengo, he tenido muy buena relación con mis alumnos independientemente de la edad o el tramo educativo... ehh...Me siento muy bien a nivel humano porque apporto muchísimas cosas, sobre todo cuando veo a mis alumnos que prácticamente están asentados socialmente, o están haciendo unas carreras o están trabajando y me ha tocado poblaciones my duras económicamente hablando y ahí he aportado lo mejor que pueda...soy una persona que se entrega machismo por lo que me considero un buen profesor...

¿Fortalezas?

Soy una persona que se entrega muchísimo por lo que me considero un buen profesor y conecto muy bien con los chicos...

¿Debilidades?

Mejorar por ejemplo en muchísimos aspectos pedagógicos, sobre todo... yo resulta que por mi especialidad... yo he estado dando a un perfil de alumnos un poquito grandes (16-18 años), pero a veces nos toca tratar también con alumnos de 1 de la ESO, 2 de la ESO, que tienen 12-14 años ya el trato es diferente, ya relacionarte con estos alumnos tiene sus propias particularidades y a veces te sientes un poco desbordado... aparte son una generación distinta, con otros valores totalmente diferentes y a veces te da la sensación de que falla algo, falla una especie de complicación, sobre todo cuando tenemos aquí un clima de convivencia que no es el adecuado, entonces me hubiera gustado, por ejemplo, mejorar en estos aspectos, es decir, necesito más formación en este terreno...

¿Qué competencias docentes debería tener un buen profesor?

Pues prácticamente desde habilidades sociales hasta prácticamente competencias en el terreno curricular, sobre todo las competencias TIC, para mí es fundamental, pues estamos hablando de una generación prácticamente... una generación nueva que está totalmente conectada a las herramientas y un buen profesional hoy en día tiene que formarse en ese terreno, tiene que tener una escala de valores que cree, por lo menos si está en la escuela pública, que cree en lo público y lo público significa un sacrificio, significa que tienes que renunciar a muchas comodidades, tienes que entregar, sobre todo debido a los ataques que estamos sometidos hoy en día, en una sociedad totalmente... o en un sistema totalmente neoliberal que intenta desprestigiar y machacar a la escuela pública... ahí el papel de un buen profesional tienen que estar en una entrega total... Una formación continua... Tiene que también... bajo mi punto de vista, a lo mejor es un inconveniente, un defecto... no puede separarse lo emocional y lo profesional porque van ligadas, estamos hablando de formar personas, no estamos formando mercancías, sino tiene que crear el valor de una educación de calidad, y eso implica que es un trabajo continuo, tiene que tener muchísima paciencia, tiene que formarse en un muchas herramientas, sobre todo también en el tema... estamos hablando también de una sociedad multicultural, que tiene que formarse en eso y también eso se les escapa a muchos compañeros y se sienten un poquito desbordados, porque estamos hablando de un fenómeno reciente, la inmigración, la realidad del aula ha cambiado y entonces un buen profesional tiene que estar también formado en este aspecto...

Y el liderazgo, una competencia?

Sí! Perfectamente... perfectamente... yo creo que no solamente los profesores, sino también los equipos directivos... quizás la propia dinámica del sistema educativo español en concreto siempre ha menospreciado el tema del liderazgo, porque nosotros no tenemos una formación en liderazgo, sobre todo cuando se eligen los equipos que tienen que dirigir departamentos o equipos directivos, ahí falta una formación de... eh... porque la gente todavía no separa la barrera de la autoridad del liderazgo... ser un líder significa ser una persona que coordina, que dirige, pero que convence, que cree en la filosofía de un equipo y eso no solamente a nivel directivo, sino también en el aula, no solamente un buen profesor tiene que ser una figura autoritaria en clases, sino que tiene que ser líder, es decir, que los alumnos crean en su proyecto, quizás falla ahí mucho...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Es muy difícil... es una barrera muy delicada, sobre todo cuando estamos trabajando en un sector de adolescentes, donde la realidad del aula es el reflejo de una realidad social y prácticamente ahí tienes que conectar con los alumnos, ves experiencias, sensaciones, sentimientos incluso la realidad familiar, socioeconómica... y desprenderte de esto es muy difícil porque desde mi punto de vista, la verdad que me cuesta trabajo desconectarme, lo académico de lo personal...

¿Qué es para ti la docencia?

Pues ser profesor bajo mi punto de vista es colaborar, aportar o trasladar mi experiencia tanto a nivel profesional como a nivel humano, en ayudar a la formación de nuevas generaciones y eso significa no solo aportar conocimientos, si no aportar también valores, principios, experiencias, ayudar en la medida que yo pueda, dentro de mi escala de valores, porque eso para mí es algo totalmente ligado, no puedo desprenderme de mis principios, y yo prácticamente eso, es como un pilar más de una gran mesa, una pata de una gran masa para ayudar a formar y a forjar nuevas generaciones...

¿La docencia tiene autonomía?

Cada vez menos, porque se está burocratizando...la toma de decisiones está centralizada o por parte del equipo directivo o de un departamento y el profesor hoy en día tiene poco margen, poco margen, aunque yo particularmente tampoco creo que un profesor debiera tener una autonomía total porque de vez en cuando tiene que haber una coordinación, tiene que haber una especie de supervisión o control pero la autonomía en sí es escasa...

¿Te consideras abierto al cambio?
Sí por supuesto...!

Y los profesores?

La mayoría...eh...depende también de la generación del profesor...normalmente el profesorado y bajo mi punto de vista y tal vez eso va en contra nuestra...por lo menos la experiencia que tengo...eh...la mayoría son reacios al cambio, porque o tienen temor de perder algo, y sobre todo ante nuevos retos porque se sienten un poquito desbordados, no?...y eso lo he notado por ejemplo en el tema TIC, en las tecnologías de la información donde el profesorado sigue trabajando con recursos antiguos y clásicos, le cuesta trabajo o justifica cualquier cosa para no tener que formarse o ponerse al día...el cambio le da un poquito de miedo...

¿Ventajas de la profesión docente?
Que trabajas con personas, con valores.

¿Desventajas?
Demasiada burocracia y que cuesta mucho desconectar emocionalmente...

¿Grado de satisfacción con la profesión?
Muy buena!

¿Y a futuro?
Seguir en lo mismo, lo que pasa que la presión que estamos teniendo la verdad es que es fuerte, estamos teniendo muchísima presión y el tema de las condiciones laborales cada vez más catastróficas, hay poco reconocimiento, económicamente estamos perdiendo muchísimo poder adquisitivo, tenemos un clima en los institutos que estamos viendo cada vez muchísimos problemas, porque toda la crisis nos está salpicando, pocos recursos humanos y eso la verdad endurece las condiciones...como siga la cosa así, dentro de 10 o 15 años, yo me rindo...jeje..

¿Cómo te sientes remunerado?
Pues mira...hasta hace dos años normal...bien...bien...no es cuestión de compararme con otros países...pero yo tampoco con el tema económico...yo soy una persona que me conformo con un salario digno, no tengo muchas aspiraciones económicas, yo lo veo bien...
Ahora matizando...los últimos años estamos perdiendo muchísimo poder adquisitivo, la eliminación de nuestras pagas, los recortes bestiales que hemos tenido, el aumento de horas, la cantidad de horas que les estamos echando aquí, la poca formación, que tenemos que estar pagándola nosotros y eso al final, económicamente es poco viable, y eso comparado por ejemplo con otros países que tienen una gran trayectoria y un éxito educativo, como los países escandinavos, estamos muy mal pagados comparados con otros países...
Y estamos teniendo más alumnos en clases, aquí por ejemplo hay cada vez más alumnos en clases, pocos profesores, porque han sacrificado a muchísimos profesores interinos y al resto que está en plantilla prácticamente el aumento tanto de horas como de alumnos...y en una clase de 35 alumnos de primero o segundo de la ESO es insoportable...

¿Has tenido alguna crisis profesional?
Pues prácticamente, los últimos años, no crisis digamos, sino de cuestionarte un poquito hasta qué punto, qué es lo que estoy haciendo, porque ves por ejemplo, que tienes poco reconocimiento, no por parte de los compañeros ni por parte de los alumnos, sino por toda la sociedad...y a veces incluso te da la sensación de que a veces te sientes avergonzado de la profesión, sobre todo cuando ves la campaña de imagen que nos están dando...cuestionas muchas cosas, pero luego ya dices creo en esto y sigo...y bueno...
Y son sensaciones que están teniendo muchos profesores...porque la verdad son ataques brutales y eso prácticamente en el estado de ánimo de los profesores influye, porque estoy viendo a mis compañeros

aquí y la experiencia de otros centros, de otros compañeros, todo el mundo tiene esto de la moral muy baja porque son ataques bestiales...

La escuela pública...porque claro hay un propósito de crear dos tipos de escuelas, y la escuela pública prácticamente está asumiendo todos los problemas de la sociedad y eso si no tienes medios, si no tienes reconocimiento te sientes totalmente desbordado...

Y las condiciones de algunos compañeros, la verdad que son patéticas...es para vivirlo...

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Pues le estoy dando a los ciclos formativos, lo que es la antigua FP, formación profesional...este año nada más... simplemente a dos familias en concreto una especie de aula informática y otra de sociosanitaria, son formación profesional, porque aquí nosotros tenemos la enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato y también los ciclos formativos y estoy dando este año por el tema de reparto y por la reducción que tengo de la función directiva me ha tocado eso...otros años, por ejemplo, he tenido otras etapas, bachillerato, la ESO...

En qué niveles te gusta hacer clases

Hombre! egoístamente, en cuanto a la comodidad y a la motivación que tiene el alumnado, los ciclos formativos...porque estamos hablando de un perfil de un alumnado más motivado que está consciente de las perspectivas laborales, quiere trabajar y eso el clima del aula es totalmente diferente...

¿Claro, porque aquí tú eres directivo?

Soy vice-director...coordinador TIC y coordinador del plan de autoprotección...son muchas funciones con pocas horas...

¿Horas de trabajo en aula?

Pues en concreto por ejemplo tengo...ehh...doce horas de clases...y yo estoy contratado por 25 horas de permanencia en el centro y ya luego tenemos que preparar las clases por nuestra cuenta, en nuestras casas, y por las tardes...tenemos que venir algunas tardes por aquí...o sea lo que es a priori, la permanencia en el centro son 25 horas...

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

Perfil medio bajo...porque la realidad de este barrio es de una clase trabajadora, cada vez están más afectados por el tema de la crisis y el desempleo...

Y los adolescentes de hoy como los ves?

Una generación totalmente perdida...una generación que va a ser muy sacrificada, con pocas perspectivas laborales donde la realidad de las familias están pasando una situación horribles, económicamente hablando y fruto de ello es que estamos viendo esa generación que han pasando por estas escuelas públicas, tiene que emigrar a otros sitios...Entonces los jóvenes que tenemos aquí cuando ven ese panorama, no creen en el sistema, entonces es muy difícil convencer a ese tipo de alumnos de que esa formación le va a llevar a tener unos valores consolidados, a una formación, capacidad de tener cierta independencia económica...son víctimas...desde mi punto de vista son víctimas...

¿En qué no estás satisfecho aquí?

Pues quizás a lo mejor necesitamos más profesores, a lo mejor hay que crear algún tipo de formación para estos alumnos que tenemos aquí y que no van a alcanzar los mínimos, que están todo el día ahí con problemas de convivencia, ofrecerles algo alternativo... ahí nos falta ese recurso...

¿Nivel de satisfacción en el colegio...?

Me siento cómodo aquí...llevo cuatro años y me siento contento con mis compañeros, con los padres, con los alumnos...en general la verdad es que estoy contento...

¿Nivel de relación con los colegas...?

Muy buenas...prácticamente gracias al apoyo de los colegas es que estamos aquí en funciones directivas, así que hemos tenido una buena relación...y procuro que no haya ahora una relación distinta, siempre cuidando las maneras, yo creo que se pueden arreglar las cosas...por eso te decía que creo en el liderazgo,

no ser un poder autoritario y yo creo que en este tema, yo creo que tengo muy buenas relaciones con mis compañeros...

¿Nivel de relación con los directivos...?

Muy buenas...

¿Nivel de relación con los alumnos...?

Muy bien...

¿Nivel de relación con los padres...?

Muy buenas...con los padres no he tenido tanto contacto porque no he sido tutor y los tutores suelen tener más contacto pero la poca experiencia que tengo... ningún problema

¿El mundo de hoy?

Yo no quiero utilizar términos fuertes, pero es un sistema totalmente inhumano, es un sistema que degrada al ser humano, es un sistema donde los valores son lo económico que prima sobre otros valores, donde no hay cabida a una sociedad solidaria, cooperativa, veo una especie de egoísmo, veo una selva... entonces claro prácticamente es lo que se define a este sistema, bajo mi punto de vista...entonces yo francamente creo en un sistema democrático, con principios universales pero cada vez estoy poco convencido de esto...

Y las TIC, ventajas y desventajas...

Es una herramienta bastante útil sobre todo en cuanto al manejo de la información, nos acerca muchísimo al conocimiento, ganamos tiempo, aprovechamos esta herramienta como recurso didáctico y eso atrae mucho a los alumnos...Ahora bien esas herramientas habrá que regularlas un poquito, no podemos ser esclavos de estas herramientas, hay que tener cierto control y tienen que formar parte de la realidad del aula porque ya la generación actual está manejando estas herramientas, pero el papel del profesor tiene que ser un papel fundamental, porque a veces dejamos nuestros conocimientos incluso nuestra autonomía en estas tecnologías y de ahí digamos...ahora bien...inconvenientes hay varios..estamos teniendo últimamente muchos problemas con estas herramientas...por ejemplo el tema del “ciberacoso” escolar, el tema por ejemplo de que el alumno que se enfrenta a un volumen gigantesco de datos pero no sabe filtrar esa información, se dedican al tema de buscar información pero no son capaces de analizar esa información ... simplemente copiando-pegando, entonces aparte la información de la red es una información totalmente subjetiva, hay que saber analizar, y para eso hay que preparar previamente al alumno porque si no hay un trasfondo ideológico en la red y si un alumno no tiene capacidad de filtrar puede estar totalmente sometido a este tipo de propaganda y es ahí donde los profesores y los padres tienen que estar atentos...

Ahora como recurso didáctico es una maravilla...en el aula yo utilizo mucho la pizarra digital, el tema de los audiovisuales, sobre todo por ejemplo este año, a modo de ejemplo que daba una asignatura que tiene que ver con economía, donde utilizamos el tema audiovisual, vídeos, conferencias, documentales, el tema también de sesiones de interactividad por ejemplo mediante cualquier herramienta como los blogs, la plataforma MOODLE, que es una herramienta online a nivel de centro, donde el alumno puede trabajar directamente desde su casa y puede acceder a contenidos, hacer actividades...entra ahí y tiene sus ejercicios y puede trabajar perfectamente desde su casa y la verdad que ha facilitado mucho la...incluso también como herramienta para los padres que pueden hacer un seguimiento, el tema del absentismo, la convivencia...

Las redes sociales también las utilizamos aunque hay cierto sector que está en contra, pero yo opino que es una herramienta que está ahí y hay que regularla un poquito...nosotros utilizamos principalmente el “twenty”...ahora hay varios que están contra del facebook, del twitter porque tienen cierto temor de estas redes sociales porque se pueden desviar de lo académico, pero yo creo que a los alumnos tienes que ofrecerles estas herramientas y no censurar unos recursos en nombre de otra cosa y luego ya habrá que concienciarles del uso de estas herramientas, pero hay que ofrecerlas porque de seguro que desde sus casa deben estar utilizándolas y nosotros no podemos estar fuera de la cultura TIC...intentamos sumarnos al barco e intentar un poquito concienciar del uso...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 13

4 de junio 2013

LUISA / 47 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Yo soy licenciada en biología y me parece que terminé en el 89.

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

El CAP... pues al año siguiente...

Percepción de la formación inicial (CAP)?

Mi percepción del CAP es que es muy corto para que te pueda dar ideas de lo que tú tienes que hacer en una clase...no corto, cortísimo!...

Ese CAP tuvo una parte teórica y otra práctica y la verdad que me parece mucho más valorable lo práctico que lo teórico, entre otras cosas porque tú aprendes del día a día...en la práctica...en su momento hubo que dar una clase...solo una...eso es lanzarte al agua y aprende por sí mismo...o sea que eso es una cosa que yo sí noto mucho que se echa de menos entre los profesores de secundaria y los de primaria, lo de primaria han estudiado su carrera sabiendo cómo tiene que dar las clases y se nota el dominio que tienen respecto a los de secundaria...

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Pues que está muy difícil la investigación... yo creo que casi nadie que estudia una carrera de ciencias piensa que va a acabar dedicándose a la enseñanza, lo que pasa es que cuando luego tú ves las salidas profesionales que hay, si te dedicas a la investigación o si te dedicas a la enseñanza, evidentemente te das cuenta que para la investigación tienes que seguir estudiando, yo no sé cuántos años más, posiblemente te tienes que ir al extranjero, y no sabes si al final de ello tienes un trabajo...entonces si tú te dedicas a preparar una oposiciones de enseñanza (al menos antes, ya no está igual)...tienes algo seguro...entonces llega un momento en que dices yo ya he estudiado un montón de años en mi vida y ahora lo que quiero es tener un trabajo...

Yo también he tenido profesores que me han inspirado y de mi familia no hay nadie relacionado con la docencia...yo creo que fue por algo práctico yo nunca pensé que me iba a dedicar a la enseñanza...

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

Uy...que me pierdo en la cuenta...es que claro si cuento las sustituciones, que he hecho sustituciones de un mes...pero sin contarlas por lo menos en 5 o 6...

Y no me ha tocado mucho moverme por Andalucía...

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

Sí...he hecho bastantes cursos...hemos hecho algunos de informática, en tecnologías TICs, que al final si no las pones en práctica se te vuelve a olvidar, hemos hecho cursos relacionados para avanzar en el conocimiento de las ciencias y todos ellos por el CEP de forma gratuita...

Al principio, mucho de los cursos que hice fue para acumular puntos para las oposiciones...posteriormente cuando no he tenido que concursar los he hecho por mí misma para aprender sobre un determinado tema...

¿Has participado en proyectos de intervención?

No...

¿Has participado en proyectos de investigación?

No...

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Uy...esa pregunta es muy difícil...uy yo qué sé...hombre yo intento ser cercana a los niños, intento hablarles en un lenguaje lo más coloquial posible y luego le voy introduciéndoles palabras técnicas, pero si yo no me bajo a su nivel, los niños no me van a entender e intento ser bastante metódica y bastante ordenada, eso es lo que yo intento... y luego intento mostrarles físicamente todo lo que puedo, porque

hablarles de una cosa que no han visto en su vida, en lo que puedo se lo muestro, en lo que no puedo pues se lo tiene que imaginar..eso es lo que yo intento como profesora...

¿Fortalezas?

El ser ordenada, meticulosa, ponerles las fechas de exámenes muy claramente desde el principio...empieza el trimestre y yo procuro darles todas las fechas de los exámenes para que se planifiquen los niños...entonces enseñarles un poco a ser ordenados...tratar de hacerles ver exactamente cómo tienen que hacer las cosas, con orden, para que no se pierdan... tratar de darles explicaciones claras, yo no pregunto jamás algo que yo no haya explicado, entonces no me gusta dejar nada en el aire...sino me gusta todo dejarlo bien remarcadito que aun así hay veces que tampoco se enteran porque están en otro mundo, estos niños no ponen los pies en la tierra, esta generación que nos ha tocado parece que está en otro mundo...

¿Debilidades?

Falta de paciencia, falta de voz porque tengo muchos problemas con la voz, entonces eso es una cosa que cuando tú tienes una gran voz, tú nada más que diciendo: “¡a ver seguimos”...ya te sigue la clase...cuando tú no tienes voz, la verdad es que te cuesta mucho...te hace mucha falta tener voz para llevar la clase en ese sentido...y ya digo paciencia, pues no tengo mucha paciencia...y quizás también me cuesta mucho la atención a la diversidad...me cuesta muchísimo, porque en una clase en la que hay un montón de niños revueltos, que tú tengas que estar a distintos niveles, por mucho que tu quieres no lo logras...siempre tienes al pequeño grupo, lo tienes un poco aislado, o sea que tienes a dos niños de apoyo, estos niños de apoyo están haciendo sus tareas, pero tú apenas le puedes dedicar tiempo a esos niños, le tienes que dedicar a la gran masa...eso lo llevo mal...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Regular...regular...porque fuera de aquí actúo un poco como docente y más cuando tienes niños...jajajaja...entonces lo aplicas también o cuando ves a un grupo de adolescentes, no puedes evitar seguir educando...

Y en general yo sigo recordando los problemas, lo que pasa que yo tengo un adolescente más o menos con los mismos problemas que estos de aquí, tengo una hija con 17, uno con 14 y otro con 11, entonces claro el de 14, pf, para estudiar malísimo...tengo que estar encima, encima, encima, igual que los de aquí, vamos, igual...ahora mismo acabo de hablar con padres y se los digo, vamos a ver que si yo no sé qué decirlos porque yo estoy igual...

¿Qué es para ti la docencia?

Para mí es transmitir unos valores, transmitir un interés por algo que a mí me gusta, tratar de enseñarles qué me gustó a mí de eso y que ellos aprendan también a ver en esas cosas algo interesante...

¿Cuáles son las competencias que debería tener un docente?

Lo de las “competencias”..jeje...eso lo tenemos ahí...

Un buen profesor...ser muy claro, ser muy ordenado, inculcarles a los alumnos hábitos de trabajo y poco más...

Y en parte debiera ser un líder porque además, precisamente antes lo estaba hablando con una madre, cuando el profesor les cae bien a los niños, los niños trabajan para el profesor, cuando el profesor, por muy bueno que sea, no empatiza con los niños, los niños dejan de hacer eso aunque se les dé bien...es curioso...a mí me vienen algunos niños y me dicen, “maestra...te he hecho los deberes” y yo les digo: “No! me has hecho, no ...te los has hecho para ti...” porque a lo mejor les caigo bien y a lo mejor a otro le caigo mal...y es todo lo contrario...y entonces en ese sentido si tú eres un líder para esos niños y ellos te veneran y te ven bien y les caes bien, los niños trabajan más contigo porque es verdad que los niños funcionan mucho por empatía...entonces el profesor que les cae bien, ellos trabajan para él, el profesor que no les cae bien, por muy bien que explique, si resulta que es mala gente con ellos, con este no ...

Te sientes reconocido por tus colegas (en general por todos) donde has trabajado...??

De los compañeros es nula o sea lo hagas bien, lo hagas mal es lo mismo y eso es triste...y la administración jamás te dice qué bien lo has hecho, entonces tú eres un número más, lo hagas o lo hagas mal, vamos a cobrar todo igual a final de mes y realmente hay quien lo hace mal y no le dedica nada y hay quien lo hace bien y le dedica mucho y al final lo único que sacas es tu satisfacciones personal pero nada más...

Y de los padres?

Hay padres que sí y hay padres que no...pero los padres siempre son exigentes entonces cuando ven que no apruebas a su hijo tú ya no eres buen profesor si no le dedicas lo suficiente...

¿Existe reconocimiento social de la profesión en España?

Muy mal...el profesor está muy desprestigiado... muy desprestigiado....un médico tiene mucho prestigio, se alaba porque me ha salvado la vida, porque me han mejorado la calidad de vida, un profesor aquí en España está absolutamente desprestigiado...

¿Políticas públicas hacia la docencia, cómo las valoras?

Yo ahora mismo las veo fatal, es que están hundiendo al profesorado, o sea no hay algo que motive al profesorado, al contrario, todo lo que están haciendo...te quito dinero, te aumento el número de horas, le dan la razón al niño y todo lo que tú hagas está malo, no le veo que públicamente el Estado te esté reconociendo ni te esté motivando, no hay motivación hacia el profesorado aquí en España...

Además que la crisis ha influido mucho en el aumento en el número de horas, en la reducción del salario, en presionar más a los profesores, se nos están exigiendo cada vez más papeles, más tonterías, y en realidad no están haciendo trabajar más horas y pagándonos menos...entonces no motiva a nadie... a qué trabajador le motiva eso y aún así...te encontrarás a mucha gente en esta profesión que con todos esos factores sigue trabajando más...

Se está burocratizando muchísimo la profesión y me da pena porque el tiempo que pierdes en papeles no se lo puedes dedicar a preparar unas clases en condiciones o hacer actividades o a hacer más cosas porque estás quemado y llega el momento en que te falta tiempo...

¿Crees que la profesión docente tiene un grado de autonomía?

Sí...en eso sí es cierto que tenemos un cierto grado de autonomía...en tus clases tú eres el jefe...

¿Tu postura frente al cambio?

Me cuesta mucho...a mí me cuesta mucho el cambio y no queda más remedio que adaptarse, pero me cuesta trabajo...y hay mucha gente que les gusta los cambios y le gusta innovar mucho y me consta que hay muchos profesores innovadores...

¿y tus colegas?

Me consta que hay muchos profesores innovadores...

¿Ventajas de la profesión docente?

Las vacaciones...y ya está...

¿Desventajas?

Es muy estresante...te dejas la voz en ello, yo me la he dejado y sobre todo eso que realmente es estresante, es agotadora y poco gratificante, porque no te lo valoran ni tus compañeros ni te lo valoran muchas veces los alumnos, porque pasa el año y se olvidan de ti...

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Pondría un 7...y digo un siete solo porque me cuesta controlar la disciplina con los cursos pequeños, con los mayores no tengo ningún problema, a partir de 3 de la ESO no tengo problema, pero a partir de 1 de la ESO me cuesta...yo he conocido compañeros que he dicho, me gustaría ser como tú de mayor, que saben mantener a los niños en silencio, en orden, trabajando, y al mismo tiempo, ser agradable con ellos, pero saben mantener eso...a mí me cuesta...

¿Y a futuro?

Hombre, sí! yo considero que cada año se aprende y que cada año mejoras tu práctica educativa, todos los años vamos aprendiendo, yo de un año a otro aprendo...de hecho me dicen los niños a lo mejor los de 4º, "señorita porque en este libro pone que esta pregunta no entra? Y digo bueno aunque la profesora sea la misma de un año a otro cambio de opinión, jajajaja...y se va aprendiendo...y según el curso que te toca, le exiges más, le exiges menos, trabajas más a gusto o menos a gusto con los alumnos, decimos muchas veces que el profesor tiene que motivar a los alumnos, pero hay alumnos que motivan a los profesores, yo he tenido cursos que me han motivado a hacer cosas con ellos, y cursos que me desmotivan totalmente que no tengo ganas de hacer nada con ellos...o sea que los alumnos motivan mucho a un profesor...

Pero yo lo tengo claro en cuanto a las expectativas con la profesión y entre otras cosas porque tengo sacada la plaza, y según mi otorrino debería cambiar de profesión...porque estoy mal, me he operado dos veces de nódulos y siempre estoy ronca, siempre tengo problemas con la voz...pero bueno ya puesto a mí me gusta, estoy a gusto en lo que hago y evidentemente a estas alturas cambiar de profesión como que no...no estoy yo para ponerme a preparar otras oposiciones...

¿Cómo te sientes remunerado?

Bueno, si tengo que en cuenta que nos quitaron la paga extra, mal...jeje...si tengo en cuenta lo que cobramos al mes, bien, pero si lo comparamos con otros licenciados, no es mucho...estamos pagados en vacaciones, lo que ocurre que las vacaciones, como yo digo muchas veces, yo no elijo donde están situadas mis vacaciones, la mayor parte de la gente puede elegir en qué momento se monta un puente y se hace un viaje más barato, yo siempre tengo los meses de julio y agosto, que es verdad que son dos meses, no es para quejarse tampoco, pero no puedo elegir cuando cogerlas...

Pero en general no está mal...podemos considerar que está bien

¿Has tenido alguna crisis profesional?

No...una vez que me he dedicado a ello la verdad es que lo he tenido claro y no he tenido ninguna crisis, hombre, lo paso mal cuando no tengo voz, ahí lo paso muy mal porque es mi herramienta de trabajo y cuando tú no tienes voz y a veces es que no hay ronquera es que te duele la garganta, tú lo pasas muy mal, porque en la clase es como el que a correr una carrera al patio y no tiene fuerzas para correr, entonces te cuesta...pero crisis, de decir lo dejo y yo no aguanto esto, no....lo tengo super claro...es más acaba un curso y siempre vas pensando qué vas a hacer el año siguiente, pues el año que viene voy a hacer esto así...aprendes ya digo de cada año...

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Estoy dando primero de ESO, tercero, cuarto y primer de bachillerato, es decir, cuatro niveles. En primero estoy dando matemáticas y naturales a un mismo curso, en tercero doy dos cursos pero la misma asignatura, cuarto y primero de bachillerato...

¿Horas de trabajo en aula?

Mmm. Bueno nuestro horario teórico son 30 horas semanales y luego lectivas creo que son 19 las que estoy dando ahora mismo...y otras de horas de claustro, de guardías, todas esas cosas, evaluaciones, tutorías...

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

Aquí es muy variado porque lo mismo tenemos niños muy muy pobres, algunos vienen de El Vacie, que es un asentamiento chabolista, tenemos unos muy pobres, otros que su nivel es más o menos es normal, lo compararía al mío, y luego también socialmente tenemos niños con padres con bastante interés para los estudios, pero la gran mayoría son padres que no han tenido estudio y que a lo mejor no les importa tanto que sus hijos estudien..

¿Y el nivel de expectativas de los chicos??

Los veo muy desmotivados, con falta de metas, no tienen claro dónde van a ir y no piensan nunca en una meta, para que hayan unos cuantos que lo tienen claro, la gran mayoría no tiene idea de por qué está aquí, ni que tiene que estudiar porque tiene que llegar a algo más y que el día de mañana tiene que comer, la mayoría no lo ve, entonces piensan que pueden estar aquí perdiendo el tiempo y que les da igual todo, los veo con desinterés, con falta de objetivos y eso es propio a nivel general y lo vivo en mi propia casa...

¿Nivel de satisfacción en el colegio...?

Bueno, aunque si no sale de aquí te lo digo, jeje...lo que pasa es que se supone se va a arreglar...en el departamento somos dos personas nada más y la otra persona no es nada colaborativa, nada... ahora parece que nos llevamos mejor pero tuvimos nuestras historias y no porque yo le dijera nada, sino porque ella no quería colaborar, yo paso, si quieres hazlo tú...hombre verás...si lo vamos a utilizar dos personas tendremos que hacerlo los dos...yo espero que si ahora que se jubila y viene otra persona a mí también me va a motivar a hacer más cosas, porque no es lo mismo trabajar tú solo para el departamento que estar otra persona que diga "qué vamos a hacer" ...te motiva mucho más...

Por lo demás, el equipo directivo ahora mismo tal y como está me parece fantástico, están trabajando todo lo que pueden y más por mejorar el centro y en general los profesores bien...yo estoy a gusto...y de hecho este instituto lo construyeron...entramos aquí de nuevas...yo estoy montando mi laboratorio y mis cosas a mi gusto...hombre...echo de menos lo que te he dicho, que la otra persona colaborase más y entre las dos...venga pos...vamos a hacer"...no es lo mismo trabajar con otra persona codo con codo y que una anime a otra que trabajar tú solo...pero por lo demás muy bien

¿Nivel de relación con los colegas...?

Muy bien...

¿Nivel de relación con los directivos...?

Muy bien...están haciendo bien las cosas

¿Nivel de relación con los alumnos...?

Bien...pero a nivel...no coleguita...tú eres alumno, yo profesor, me llevo bien contigo, charlamos pero mantenemos las distancias...

¿Nivel de relación con los padres...?

Bien también ...no suelo tener problemas con ningún padre...

En qué nivel te gusta más hacer clases?

En cuarto...

¿Usas las TIC?

Poco...utilizo algo pero poco...y la pizarra digital tampoco la uso tanto, o sea a lo mejor para ver algún video, en plan divulgativo, o de hacer actividades interactivas, pero no las uso demasiado y me he planteado hacer un blog o página internet pero siempre me falta tiempo...

Y no es que no quiera aprender...a ver el tema es ese... que yo considero que siempre falta tiempo, como te he dicho a mí me parece importante que un profesor siempre tiene que explicarle a los niños, entonces si yo me dedico a explicar, a trabajar tecnologías TIC, a trabajar no sé qué...y cuando te has dado cuenta, vale, tú has podido hacer francamente bien 6 temas del libro, pero el resto no lo has dado y a mí me parece fundamental que los programas se den enteros, porque si tú no das los programas enteros llegamos a cuarto, a primero de bachillerato...ah..no es que yo la geología...yo nunca llegué a ver esos temas, y mí me parece importante que si hay un programa, tú des completo ese programa, entonces claro a lo mejor en un tema puedo extenderme un poco más, pero lo que no puedo extenderme en todo, para hacerlos maravillosos, preciosos, monísimos pero que se me queden otros tantos en el tintero...

De todas maneras la informática me cuesta y en ese sentido tú les pides ayuda a los niños y los niños saben más que yo...entonces...ahora mismo están haciendo trabajos en la pizarra digital y los exponen, ese tipo de cosas y lo hago una vez en el año...en tercero por ejemplo estaban exponiendo el otro día y aún así no se habían puesto bien de acuerdo para trabajar en equipo, pero digo si tú haces eso mucho en una asignatura que son dos horas a la semanas, es que se me van, se me va el tiempo y me quedarían un montón de temas por ver...

Y mis asignaturas son durísimas porque los niños ahora no estudian, entonces unas ciencias naturales que en nuestro tiempo han sido asignaturas fáciles, porque decíamos es que me la estudio y me la sé, y la apruebo, se ha convertido más difícil que unas matemáticas, que yo estoy dando matemáticas este año, y con los mismos alumnos tengo mejores resultados en matemáticas que en naturales y sabes por qué?...porque en matemáticas hacen los ejercicios y ya se les queda, en naturales hay que dedicar un tiempo a estudiar y estos niños no tienen ni hábitos, ni disciplina, les cuesta mucho ponerse a estudiar, no se concentran y no se ponen, directamente no se ponen...hay veces que no traen ni los ejercicios hechos...entonces ese es el problema que yo veo ahí...

¿El mundo de hoy?

Mira...es muy materialista y muy egoísta a la vez...creo que se han perdido valores importantes y tenemos una juventud sin ideales, sin proyección...yo lo veo muy mal esto...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 14**5 de junio 2013****FRANCISCO / 46 años****I. TRAYECTORIA PROFESIONAL**

¿Cuál es tu título profesional?

Licenciado en filología hispánica en el año 1993...

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Cursé el CAP al año siguiente...

Percepción de la formación inicial (CAP)?

Pff...como hace veinte años de eso, jajaja...uno lo siente lejano y después... no sé...poco útil, en forma general, era todo muy teórico, de estudio de facultad de ciencias de la educación y un poco alejado de la realidad de las clases y después las prácticas que hice me sirvieron como contacto con un instituto pero tampoco fueron unas prácticas bien organizadas... aunque duraron casi un trimestre, no fueron pocas, pero más que práctica fue conocer el instituto, ver las clases, recuerdo que tuve que dar un par de clases, pero no muy bien sistematizadas

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Bueno es que estudiando filología tampoco es que tuviera muchas salidas laborales, yo a la vez que estaba haciendo el CAP estaba haciendo el doctorado, o sea yo hice el CAP y el doctorado a la vez, y claro...las posibilidades laborales que tenemos los filólogos son limitadas, era por no cerrar las puertas, tampoco tenía claro si iba a ejercer en la enseñanza o no...y bueno pues...

De hecho te gustan los libros, la literatura y en ese ámbito de conocimiento en qué puedes trabajar y claro si no es la enseñanza, en una editorial o qué se yo...pero no fue vocación ni por familia...

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

En 10 o 12 institutos...

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

Fundamentalmente ha sido cursos de formación de lengua española y literatura y algunos cursos de formación de nuevas tecnologías, uso de la pizarra digital, eso sí en los últimos años más sobre eso, especialmente didáctica de la lengua y la literatura, algunos también de convivencia, resolución de conflictos, grupos de trabajo...

¿Has participado en proyectos de intervención?

Sí, sí, sí... en muchos y variados, educación para la paz y la convivencia, de lectura, de biblioteca y aquí en este momento no...este curso... precisamente creo que es el único en el que no estoy participando, colaboro en la biblioteca eso sí para el uso y fomento de la lectura, pero no hay un plan, porque lo han quitado, la consejería ha suprimido este año el plan entonces el profesor encargado no está...

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Bueno! Jajaja...es que no sé en qué aspectos he de definirme...mmm...me considero muy profesional, correcto con el trato con los alumnos, no pretendo ser amigo de ellos, tampoco pretendo ser capitán general...

¿Fortalezas?

Pf...no sé...sería...no sé...los alumnos deberían valorar eso...no sé, pretendo que cada uno pueda hacer lo que quiera hacer en la clase, el problema es que muchas veces no quieren hacer nada, entonces ante eso la frustración es creciente...

¿Debilidades?

mmm...hay algo...pero...me refiero...nosotros tenemos que trabajar con alumnos de muy diversa edad, desde los 12 a los 18 años, con intereses muy distintos y claro con etapas educativas muy diferentes, entonces el contraste que hay, por ejemplo, que yo tengo que dar primero de secundaria y después tengo

que dar segundo de bachillerato a continuación, eso es muy brusco ese cambio, cuesta mucho trabajo hacerlo, entonces tratar con alumnos pequeños siempre me ha costado trabajo, no termino de...de...bueno a base de golpes y de años dando clases pues no me queda más remedio, pero como no tengo la formación adecuada, puesto que soy filólogo, a pesar de todos estos cursos de formación que llevo 20 años haciendo, tengo todas las horas posibles y más, que se supone que hay que tener, pero a pesar de eso sigo considerando como no es algo con lo que yo me sienta cómodo trabajando, y tampoco veo una respuesta por parte de los alumnos de esas edades adecuadas, que quizás debería ser algo más como enseñar a los alumnos a leer y a escribir, pero claro, dice uno con 12 años ya, enseñar a leer y a escribir, es pfff...entonces hay como un contraste para lo que uno se ha formado y para lo que ha obtenido uno en una plaza por una oposición y lo que te encuentras después en la sala de clase, entonces yo creo que sí...Evidentemente que tengo que hacer un propósito de enmienda en ese sentido, entre otras cosas por pura supervivencia, no puedes llegar allí queriendo explicar el poema del mío cid a los alumnos de 12 años de primero de secundaria...eso hace siglos ya que di por hecho que eso no lo podía hacer, pero claro llega el momento en que uno rebaja tanto su cualificación o su formación, la diluyes tanto que te encuentras perdido y qué estamos haciendo aquí ahora...qué es lo que se supone que yo debo hacer, qué es lo que se me está pidiendo que haga...y los vaivenes educativos tampoco...de normativa, tampoco ayudan mucho...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Por salud mental hay que hacerlo, pero bueno no siempre, no siempre...Esto no es un trabajo que tú dices "bueno termino aquí el papel este y lo dejo y mañana sigo...y me da igual"...hay momento en el curso de más inspiración, menos inspiración y es muy difícil la conexión...

¿Qué es para ti la docencia?

La finalidad es que los alumnos adquieran una formación, una visión de la sociedad, en mi caso a través de la lengua y literatura que permite muchísimas posibilidades y facilitar que aprendan, facilitar el aprendizaje pero no el aprendizaje de conceptos teóricos, el aprendizaje de la vida desde el punto de vista de nuestra área de conocimiento...yo creo que eso es...

¿Ventajas de ser profesor?

Cada vez menos...no sé...yo cada año que pasa veo que...mmm...y puede ser por el contexto social y ya no solo por la crisis, sino de antes que ahora se está agudizando...es la falta de reconocimiento, pero no la falta de reconocimiento que te den una palmadita en la espalda, sino la falta del verdadero reconocimiento social de lo que supone ser profesor, pero sí las vacaciones es lo que siempre se saca a relucir, pero bueno tampoco son numerosas las vacaciones, pero cada vez son menos desde que empecé y por otra parte quiero decir que...que hay muchos otros funcionarios que tienen unas vacaciones también generosas y no se dice nada...o sea que parece que el profesor con los dos meses de vacaciones pues...que...hombre...no son dos meses exactamente de vacaciones porque con esto de la selectividad yo estoy hasta mitad de julio...

¿Desventajas de la profesión?

El reconocimiento social, pero ya digo no el reconocimiento social en el sentido oh! Que bueno que son los profesores! Sino un verdadero reconocimiento social que lleva aparejado un compendio de elementos que pueden ir desde la parte más pecuniaria, el dinero que se gana, o la valoración de lo que estás haciendo a través de, no del dinero, pero sí un reconocimiento de otro tipo de cosas... de compensaciones, de ayudas, de licencias para formarte por ejemplo, mira una cosa muy sencilla, pues si es importante que yo cambie mi estrategia como profesor, y pase a ser un maestro que enseña a leer y a escribir, pues yo tengo que tener una estrategia para enseñar a leer y a escribir, porque es que yo realmente no sé enseñar a leer y a escribir, yo por ejemplo, la ortografía, yo puedo enseñar la ortografía cuando ya está aprendida, pero si yo tengo a un alumno que no saben ortografía yo realmente tengo un problema...es realmente frustrante, yo tengo alumnos que tú coges en primero y en segundo de bachillerato siguen teniendo faltas de ortografía y qué puedo hacer yo...pf...por ejemplo, utilizar las estrategias típicas, los cuadernillos, las páginas web que hay estupendas, pero los resultados son tan frustrantes...

¿Cuáles son las competencias que debería tener un docente?

Don de gentes...por ejemplo... Y es cierto que hay que rebajar la importancia de los contenidos, de lo que una persona sabe, evidentemente tú tienes que saber algo para enseñarlo sino difícilmente alguien puede enseñar algo que no sabe, pero dejando ya de lado esa cuestión fundamental aparte, también tiene

que tener una empatía con las personas, tiene que tener trato, saber y... claro, no con las personas adultas, porque las personas adultas, hay ciertos códigos que se pueden manejar, sino con los adolescentes, que los códigos esos los tienen un poco revuelto, entonces que eso... que a lo mejor hay personas que esa parte no la manejan...

¿Reconocimiento social?

No para nada! Y no sé por qué...no tengo ni idea, pero vamos es un hecho que no lo está...es una apreciación social...no lo sé...

Te sientes reconocido por los padres, hay una valoración hacia la profesión??

Yo creo que es una pérdida de valores generalizada, sin entrar en un discurso tremendo, pero sí es cierto que la sociedad va por un sitio diferente y la escuela va por otro, entonces hay unos desajustes entre lo que a lo mejor alguien reclama de la escuela, y lo que la escuela puede darle que... como sustitución de eso otro, no?...yo creo que es eso...que quizás los padres piden a la escuela una cosa que la escuela no puede hacer, sobre todo porque no puedes ir en contra del entorno social en el que estamos...

Y estoy generalizando por supuesto que hay padres que valoran muchísimo y ya no solamente lo dirán sino que actúan, y no es solo un asunto de palabras sino como de hechos, efectivamente el reconocimiento por parte de la administración, por parte de la sociedad, no es que te den un golpecito en la espalda y por supuesto que hay alumnos que son encantadores y tú notas que para ellos eres un referente, pero son los menos, y en la mayoría se nota una cierta relajación...

Muchas veces, como te comentaba antes, las clases...las haces con mucha ilusión, te da tu tiempo y después el alumno responde como que le da igual...: "Pues niños! página 2

Ejercicio 3" y ya está!...no hago más nada, si todo el trabajo que yo he hecho va a ser lo mismo que abrir el libro, es más cómodo abrir el libro y no estoy preocupado de preparar las cosas...y no es que no te lo agradezcan, sino es que en el sentido de vamos a revisar esta actividad, esta tarea, que se supone que es diferente, que no es la clase tradicional y eos es un poquito frustrante...

¿Políticas públicas hacia la docencia, cómo las valoras?

Hombre...un servicio básico existe, es indudable, pero yo entiendo una cosa como el discurso oficial y otra cosa es la realidad del aula, entonces el discurso oficial que dice que no vamos a recortar, no vamos a hacer nada, pero a la hora de la verdad te dicen vamos a meter más alumnos por clase, hay que dar más horas, no se pueden desdoblar los grupos si tienes problemas de comportamiento, disciplina o de aprendizaje y pides una reducción y te dicen que no, que eso no es significativo, entonces una cosa es el discurso oficial y otra la realidad del aula...

¿Crees que la profesión docente tiene un grado de autonomía?

Sí... es muy autónoma...

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Cada vez menos satisfecho, no sé, ojalá cambié pero cada vez menos satisfecho...y ese es el problema porque no veo que la situación sea transitoria y a pesar de eso no pienso dedicarme a otra cosa por ahora porque la situación laboral no está para buscar otras alternativas...pero hombre! tampoco digo que estoy súper frustrado y no quiera seguir trabajando...lo que pasa es que evidentemente ese es un problema de nuestra carrera profesional, es que no hay expectativas, la única expectativa que hay es cambiar de instituto a uno más cerca de tu casa o a uno que tenga menos problemas de disciplina o mayor nivel académico de los alumnos, pero eso solo es cuestión de que pase el tiempo, que tú no puedes hacer nada, vamos, es cuestión de antigüedad...sumas puntos y puedas conseguir un traslado, entonces, da igual que lo hagas bien, que lo hagas mal, que lo hagas regular...no hay expectativas de mejora porque tu iniciativa te lleve a...También puede estar relacionado con eso que uno llega a hacer clases y como no hay incentivos y hemos llegado al límite de participar en el equipo directivo...

¿Y a futuro?

Yo aquí seguiré porque es mi plaza definitiva...no creo que se vean muchos cambios en adelante...ya veremos qué pasa...

¿Cómo te sientes remunerado?

Cada vez peor! Jajaja...pero vamos ya eso no es una cuestión del docente, sino del funcionario en general, hay un cuestionamiento de la función pública y del funcionario...

Lo que ganamos según la situación en la que nos encontramos puede parecer que está bien, pero considero que nunca ha sido un sueldo excesivo, sobre todo hablaba con amigos míos de la empresa privada que ahora con dificultades por supuesto, pero durante más de una década han estado ganando unas cantidades que ni por asomo yo podía imaginar...cuando les decía lo que yo ganaba se quedaban sorprendidos...es que eran cifras que se multiplicaban las que ganaban y siempre me decían, es que tú eres fijo...y yo les decía, pero bueno para ser fijo no he llegado primero y me la han dado, sino me la he tenido que ganar haciendo una carrera para conseguir una plaza definitiva como funcionario del Estado...pero como contrapartida ganas menos, pero es tanta la diferencia...yo no me voy a considerar nunca que estoy bien pagado mientras hayan esos otros sueldos y yo no estoy diciendo que ganar aquello, sino subir el resto...por ello creo que estamos mal pagados...

¿Has tenido alguna crisis profesional?

No...cosas pasajeras...de hecho al principio que suele costar más, a mí personalmente como era nuevo quería conseguir una vacante (y ahí sí podías conseguir cosas) de una sustitución a una vacante por año completo, después intentar conseguir la plaza definitiva, después intentar que esa plaza no estuviera tan lejos de tu casa para no coger el coche...pero ahí un momento en las expectativas ya no existen...

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

A todos...ahora mismo este año a primero de secundaria, cuarto de secundaria y cuarto de bachillerato...este año por lo menos

¿Por cuántas horas estás contratado?

A tiempo completo...un funcionario tiene 37,5 horas, como todo funcionario, vamos, como funcionario del estado y de esas 37,5, 20 son horas lectivas, con los alumnos directamente...y entre guardias, reuniones de departamentos, reuniones de equipo educativo, claustro, consejo escolar, 37 horas semanales...

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

Bueno, es una cuestión particular del barrio en el que estamos...el barrio San Jerónimo es un barrio humilde, con un nivel socio-económico-cultural medio bajo, que no es una cuestión de percepción mía, es así...aquí hay chavales muy interesantes, con muchas inquietudes, minoritario, porque no se puede pretender que eso sea...yo lo que percibo una clase media muy desinteresada, muy apática, muy abúlica, un desinterés generalizado por tantas cosas, le dan igual tantas cosas, que yo sé que es por la edad, pero como si estuviera acentuado, y hay algún grupo pequeño que tiene inquietudes, intereses, y otros grupos que son ...uf...

¿Nivel de satisfacción en el colegio...?

Bien!

¿En qué curso te gusta hacer clases?

Con los mayores... a partir de tercero, cuarto de secundaria, bachillerato por supuesto...es que los cursos del primer ciclo son muy frustrantes, y eso es una herencia del cambio del sistema educativo del año 90 en que el séptimo y octavo de EB (que son primero y segundo de secundaria) eran cursos que pertenecían a los colegios se los adjudicaron a los institutos, entonces claro eran cursos muy conflictivos en el colegio y siguen siendo muy conflictivos en el instituto y los cursos de 3º y 4º de secundaria son magníficos, los chavales todavía los puedes reconducir mejor, pero son tan escasos esos...

¿Nivel de relación con los colegas...?

Bien...

¿Nivel de relación con los directivos...?

Bien...personalmente bien..y con los colegas también.

¿Nivel de relación con los alumnos...?

Correcta...adecuada..., pero hombre...con la inmensa mayoría pero no con todos, porque hay algunos porque es imposible tener una buena relación y de hecho entre ellos mismos se llevan mal...pero de forma general bien...

¿Nivel de relación con los padres...?

Bien...correcta sin ningún tipo de problema, bueno... relación profesional de un profesor con los tutores legales de los alumnos y con algunos tienen más afinidad y con otros menos, pero correcta...

¿El mundo de hoy?

Es una sociedad absolutamente banal, nada más hay que echar un vistazo a las televisiones, a los programas que salen son un reflejo de la clase política que tenemos...sí es la sociedad, claro! donde todo está banalizado y lo superfluo está enaltecido y entonces claro eso repercute...

Esto es un microcosmos...el sistema educativo, la escuela de la sociedad, entonces se ve reflejado todo...lo terrible es que la escuela sí podría ser una posibilidad de intentar cambiar hacia el futuro eso y yo creo que las herramientas no se ponen para que eso ocurra...

¿Utilizas las TICS?

Sí...y las utilizo como complemento al material tradicional (cuaderno y libro de texto) en primero y segundo sobretodo que tenemos la pizarra digital, la uso cotidianamente, de forma muy complementaria al libro de texto y no nunca sustituyo el libro de texto...y a partir de tercero es más complicado, no tenemos pizarra digital en la sala de clases...

Además tengo correo electrónico con el que me comunico con ellos, para que me envíen trabajos o enviar actividades, ya sea grupos o personalmente...cosas de ortografía, de caligrafía...y les envío páginas web y todo eso...

Y tu postura frente a las TIC?

Aportan mucho y decir lo contrario sería mentir, son un complemento muy interesante, muy útil, pero un complemento y después un gasto, que puede ser una inversión o no...quiero decir por ejemplo, las pizarras digitales me parecen una inversión estupenda, porque es un gasto de una vez y un beneficio para un grupo de alumnos y que se mantiene en el tiempo...pero un ordenador portátil individual por alumno me parece un gasto...excesivo, me parece un gasto...hombre! y si puede ser estupendo, yo con los alumnos de primero los utilizo, que ellos tienen el ordenador y lo utilizamos mucho en clases, pero prefiero una inversión que se mantenga en el tiempo y se beneficien a muchos alumnos durante varios cursos...el portátil beneficia solo a esos alumnos tener un portátil...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 15

7 de junio de 2013

ÁNGELES / 47 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Yo soy licenciada en Bellas Artes y lo terminé el curso 91-92...

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

El 92 estuve preparándome el CAP, que eran 6 meses en mi época, porque antes eran 3 meses, de hecho la gente se iba a Cádiz, porque en Cádiz mantenían los 3 meses, jejeje...y como era un mero trámite entonces la gente se iba para allá...

Y bueno...eran seis meses, eran clases teóricas, a la vez yo me estaba preparando las oposiciones de ese año y luego el proceso de práctica en el instituto, pues fue eso...mmm...hablar con el profe, nos explicaba un poquito, nos miraba y tal y la práctica fue tres días de práctica...eso fue un mero trámite, es que yo no tengo un recuerdo de que me haya servido nada...lo único que saqué de positivo es el día que fui a clases y dije, madre mía...lo que contamos, no...pero nada más jajaja...y ese mismo año me preparé fuerte las oposiciones, yo iba en esa época, los profesores interinos que llevábamos muchos años llevábamos muchos puntos, los que terminaban la carrera, llevaban poco y me preparé fuerte y seguridad en mí misma y me dije esto lo voy a aprobar y me conciencí y tuve la suerte de poder presentarme a la vez porque fue por sorteo de apellido en Madrid y en Sevilla el mismo año, entonces primero me llaman a Madrid y me puse muy nerviosa, fatal y luego cuando ya llegué acá a Sevilla dije esto no me va a volver a pasar otra vez y esto hay que hacerlo bien...y muy bien porque aprobé a la primera, libre sin ningún punto, que la gente me decía "no!, no vas a poder..." y yo decía "¡cómo que no!"...y ni siquiera fui interina, o sea, que terminé la carrera, estudié las oposiciones, aprobé y me dijeron toma...instituto y empecé a trabajar...Y me mandaron a un instituto a Huelva, pero quiero decir que yo directamente entré como funcionaria de alguna manera, que hay profesores que empiezan metiéndose a la bolsa de interinos y le llaman por un mes para sustituir y van como poco a poco de alguna manera, pero yo fui directamente profesora titular de golpe...

Percepción de la formación inicial (CAP)?

Fue fuertísimo porque ahí es cuando tú echas de menos a un inspector que venga, y que te aconseje, pero llegó en mayo y yo ya tenía todo resuelto el trabajo...y ahora viene para pedirme una serie de trámites que tuve que entregar...y entré a clases, y como nunca había dado clases, y se sentó atrás y tal, porque me hizo mucha gracia, porque los niños que me tocaron en niños de electrónica, dibujo técnico, y se sentó atrás y cuando terminó la clase me dijo "tiene un buen trazo en la pizarra" y yo pensé será por lo de mi carrera, jajaja...y nada más...fue un mero trámite....

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Bueno a medida que van pasando los años en la facultad te das cuenta que las salidas en la facultad de arte son difíciles, a no ser que salgas fuera, es complicado...tienes que tener dinero...y a medida que pasaban los años me di cuenta que una de las salidas era la enseñanza, entonces coincidió en Sevilla con la preparación de la EXPO y a muchos de mis compañeros les salió trabajo al final y yo opté y dije, bueno voy a probar el tema de la enseñanza porque veo que estoy un poco de un año y al otro nada...y a mí no me dio tiempo para ver otro tipo de historias, sino que fue esto...aprobé y me encontré de lleno con la enseñanza...entonces al principio yo miraba la mesa del profesor y no me sentaba nunca porque creía que estabas más cerca de los alumnos, porque además eran chicos de mi edad, de FP, y era como...claro...y yo como que no me veía...y es muy curioso porque yo tenía la idea como de profesor de instituto y me costó mucho asumir el rol de profesor...

Y de hecho mi primer examen que puse me dio un ataque de risa, porque estaban tan preocupados de mi examen y la sensación tan extraña de ver a los alumnos agobiadísimos...jajaja...

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

Estuve trabajando en Huelva, luego en Huelva capital en un centro dos años, después me vine a Sevilla y con expectativas de destino pero me pude acercar (en los Palacios) y luego me dieron por fin Sevilla capital y me dieron un centro horrible, que conoce Vicky, en el polígono norte, era un colegio de las peores zonas y pasó de colegio de primaria a secundaria sin medios, sin nada de nada y la experiencia fue

durísima y luego vine aquí, a San Jerónimo, al antiguo centro que estaba aquí...eso fue en el año 96 y fue el primer año que fue de extensión...

Luego me dieron un pueblo de Córdoba, Hinojosa del Duque, seis años y tuve un bachillerato artístico que tuve que preparar y fue maravillosos pero a nivel personal durísimo porque te aleja de todo, de tu familia...y a los seis años me dan traslado a Sevilla y vuelvo al mismo centro...

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

Sí...a ver...sobre todo me he encontrado en circunstancias difíciles porque cuando uno se plantea por ejemplo, cuando a mí me tocó iniciar el bachillerato artístico no había libros de textos, no existía absolutamente nada y tienes que iniciar un bachillerato, un nivel académico muy importante y tienes que hacer un poco cómo te vas a plantear ese curso...ten en cuenta que yo daba cuatro horas de dibujo artístico y cuatro horas de volumen que prácticamente es todo un libro...

Y vas aprendiendo innovando continuamente...he hecho curso para el tema de la LOCE, pero no he aprendido mucho, más de mis compañeros y a través de la experiencia propia y a través de mis alumnos, yo suelo a los alumnos, cuando termina el curso, por evaluaciones, yo les hago una especie de test para que me evalúen entonces he aprendido mucho de eso, pero a nivel fuera, no tanto...por ejemplo, el año pasado fui a Madrid a un curso de pizarra digital...

¿Has participado en proyectos de intervención?

En bastantes proyectos pero ahora cada vez son menos los proyectos que financian, por lo que hay hacerlos muchas veces por voluntad propia...pero ahora mismo no estoy en ninguno...sí hice algunos sobre la Convivencia, talleres de artes.

¿Has participado en proyectos de investigación?

No...

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

A mí me prima mucho lo personal y yo lucho contra eso, entonces intento alejarme a veces de los alumnos para ser más objetiva, pero sí es verdad que me afecta lo personal de los alumnos...Intento ser una profesora que escuche a los alumnos, observe mucho a los alumnos, tengo mucha intuición, una de las cosas que tengo que no se aprende, tengo mucha intuición con los alumnos, entonces los observo y la observación te hace un poco como ...este chico necesita una atención un poco más personalizada, este chico necesita en clase que le riñen para que se dé cuenta que su comportamiento es malo, a este otro a que lo saques fuera...es decir, observación...porque además de hecho he tenido muy pocos problemas con los alumnos dando clase y eso no significa que apruebe a todos, no es cierto, soy muy exigente con ellos...y ellos dicen, al final te aprobará pero tienes que trabajar mucho...

Además, como una profesora que voy aprendiendo, aprendiendo, aprendiendo, y a base de ...como una autocrítica...yo... termina el curso y analizo todo el año de trabajo y recordar situaciones difíciles de momentos concretos y aprendes, aprendes continuamente...y a base de años uno va aprendiendo, pero también dejas en el camino ciertas cosas, porque al principio tienes una ingenuidad a la hora de trabajar con los chavales y te cuestionas las notas, te cuestionas tantas cosas...y es verdad con los años te das cuenta, no solo por ti, sino por tus compañeros, que los años le dan un poder de la verdad, de la razón...te permite desnudar tu trabajo...y bueno ya después sabes que si suspendes a un alumno ya ni te lo planteas...

Y yo me mantengo todavía, quiero volver un poco a eso también y soy muy reivindicativa, he tenido muchos problemas en los centros porque la gente...o cuando tú piensas de otra manera la gente se lo toma como cosas personales...he aprendido a calmarme...

¿Fortalezas?

Yo nunca me vengo abajo, nunca doy las cosas por perdidas, sino que lucho hasta el final...hombre sí es cierto que a veces...claro es curioso...lo que dije al principio...cuando tienes una clase al principio tú quieres llevar toda la clase hacia adelante pero te das cuenta que es imposible, son muchos alumnos y es imposible, pero sí es cierto que le doy todas las oportunidades a los chicos, todas, una y otra vez, una y otra vez, nunca lo doy por perdido...sí llega un momento, es cierto, en que dices que es imposible, que el alumno no quiere hacer nada y bueno lo dejo tranquilo, mi lucha es que siempre un alumno no puede estar en clases sin hacer nada...y les digo que estás en la ESO y es obligatorio...y siempre les haces hacer algo...

Mi carácter también puede ser una fortaleza, porque yo cuando le pregunto a los chicos me dicen es que usted es muy simpática, porque yo a veces puedo reñirles o mosquearme mucho con ellos pero con mucho tacto de tal manera de no tener enfrentamientos personales...eso es...el carácter, la intuición, me ayuda muchísimo, porque me gusta mostrarme tal cual soy...porque me dicen que este profesor es muy serio pero yo lo conozco y es un tío encantador y es cierto que hay gente que necesita protegerse de alguna manera, pero yo me protejo muy poco, o sea soy muy muy muy parecida con los alumnos que luego personalmente...sí es cierto que un poco más sería lógicamente, pero no soy otra persona...los chicos no se sorprenden cuando se hacen mayores y me van conociendo...

¿Debilidades?

A veces tengo que pensar las cosas antes de decirlas...jajajaj...a veces soy muy visceral sobre todo con compañeros, porque a lo mejor llevo razón pero hay que cuidar las formas, hay que pensar las cosas antes de decirlas y con los chavales también he tenido problemas con eso...eso sí, eso lo voy aprendiendo, cálmate, piensa bien lo que vas a decir antes de decirlo, no amenaces a los alumnos con algo que no puedas hacer, que eso hacía antes...y sí es ese el punto más débil, soy muy visceral...y a veces tengo que calmarme y pierdo a veces la razón y me da coraje por ser de esa manera...pero bueno, intento mejorar en todo lo que puedo y sí que he cambiado como profesora, de calmarme muchísimo más, ver las cosas de otra manera, con los alumnos también, me he dado cuenta por ejemplo cuando un profesor llega a un curso muy malo y se van gritando y en los alumnos se nota también esa tensión... y no sé tienes que intentar hacer un poco eso, de cambiar el estado energético de la sala de clases...

¿Qué competencias docentes debería tener un buen profesor?

Fundamental pienso, que le guste lo que está haciendo y si no le gusta, que parezca que le guste, jajaja...al menos que parezca que le guste, jajaja...es fundamental que realmente no parezca que te preocupan los alumnos sino que te preocupen de verdad, eso es muy importante... que sea reflexivo, autocrítico, hay muy pocos profesores autocríticos, muchos piensan que lo hacen bien y no saben...muchos profesores se queman en la enseñanza, aparte que es una profesión muy dura, pero es que no salen del mismo cajón...o sea...muévete, mira otras cosas, ve a otros compañeros qué están haciendo, no te pares, no te pares...sigue...bua! les cuesta cambiar...esto es lo peor...y yo cada vez intento aprender de los alumnos que vienen a hacer las prácticas, aprendo de los profesores compañeros, me gusta escuchar lo que está haciendo un compañero, yo he aprendido muchísimo!...Por ejemplo, yo al principio cuando comencé a trabajar, claro como yo soy muy así...vamos a hacer ta, ta, ta...y me di cuenta que ellos necesitan una estructura más clara de las cosas, quiero decir que no volverlos locos, sino vamos empezar aquí y aquí...y eso lo aprendí por un compañero que le escuché decir: “bueno nosotros este curso vamos a empezar dando esto, esto y lo otro”...lo estructuró de una manera que les aclaró a los chicos...y dije claro...a los chicos hay que decírselos, porque a veces tú tienes claro lo que vas a exponer pero los alumnos no lo tienen claro...quiero decir que lo he observado y lo he aplicado...y al final eso es lo que más cuesta en esta profesión...que la gente cambie...piensan que tienen razón y que lo están haciendo muy bien y que la culpa es de los alumnos y si los alumnos suspenden, 100% es de los alumnos, jamás se cuestionan que ellos se están equivocando y yo sí que me lo cuestiono muchas veces, porque de hecho cuando no funciona, cambio...y le pregunto a mis compañeros, que tal este chico, qué estás haciendo con él...por ejemplo...para mí es fundamental...la capacidad de cambiar y de hablar y decir no me funciona... hay profesores que se callan, que no dicen las cosas, para que no piensen que son malos profesores y se aguantan y están allí sufriendo...pues no!! Pero yo soy tan sincera que un claustro digo “¡estos alumnos son horribles y se portan fatal y no hacen nada conmigo y no sé qué...!” y todo se escucha y en un momento determinado dicen “traca”...al final como contigo no escuchan y tal...uf... Pero son todos muy buenos profesionales...yo no tengo que decir si soy buena profesional o no...yo siempre digo que hago lo mejor que sé, lo mejor que puedo, o lo intento, pero hay mucha gente que dice que es muy buen profesor...y cuando tú crees que eres un muy buen profesional jamás o que trabajas muy bien es imposible que tú cambies, jamás vas a cambiar, y jamás vas a innovar, y jamás vas a intentar mejorar...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Poco...jaja...evidentemente cuando yo estoy mal es que no lo puedo evitar, me cuesta mucho...intento...o sea, me levanto por la mañana voy a clases con una sonrisa por delante pero es durísimo, durísimo por que los chicos ellos te ven y te preguntan que pasa angeles?...pero porque no sé hacerlo de otra forma y los chicos lo notan rápidamente...a lo mejor también pongo mi teatro y hago montajes pero todo con humos para llamar la atención...pero bien...

¿Qué es para ti la docencia?

Es un tira y afloja...jeje...para mí significa mucho...dar al alumno o a niños que tengan la ilusión por conocer nuevas cosas, nuevos campos, abrir la mente, abrir la mente fundamentalmente, que sean creativos, que investiguen, que viajen, que vean, que escuchen...inculcarles la ilusión por hacer tantas cosas interesantes y darle ilusión a los chavales de que va a poder...y los que no tienen ilusión porque piensan que esto no sirve para nada, hacerles ver que esto es importante para su vida, que al fin y al cabo es su provenir y su futuro y es lo que procuro, entonces a distintos niveles con algunos de una manera y con otros de otra, hacerles ver que si sus padres quieren que estudien y sus padres son las personas que más le quieren será por algo, no?

¿Ventajas de ser profesor?

Hay muchas ventajas...por ejemplo, tratar siempre con chicos jóvenes, eso te rejuvenece, muchísimo, muchísimo...estás al día siempre y el que no está es porque no quiere...de lo último, de las tendencias, de las tecnologías, a todos los niveles y están allí ellos para eso, sácale a eso partido...hay profesores que no, que lo ven y les da igual...siguen anquilosados...una de las ventajas que otra profesión no la tiene, los que están en una oficina y se pasan 40 años en una oficina, lógicamente...yo estoy continuamente con chicos jóvenes y eso es importantísimo...

¿Desventajas?

Sicológicas principalmente...muy duro, muy duro...mentalmente tienes que estar bien y es durísimo porque no tú puedes estar ajeno a las cosas que le pasan a los chicos, eso te va quedando...es difícil y sobre todo cuando vas cumpliendo años y vas trabajando al principio recibes muchos palos porque recibes comentarios de compañeros, o sea yo he tenido más problemas con compañeros que con alumnos, casi siempre, en la mayoría de los casos...porque yo siempre he sido una profesora con mucha iniciativa, porque la asignatura me lo permite, de montar exposiciones, de hacer teatro con ellos, o sea hago muchísimas cosas con ellos y recibir compañeros con muchísimos problemas...lo que pasa es que conforme vas cumpliendo años tú estás más cansado también, entonces recibir cosas en contra te vas a agotando, te van minando es como luchar contra eso, una y otra vez...me da igual venga sigo para adelante...y lógicamente los años no pasan en balde, tú estás más cansado pero bueno ahí estamos...

¿Autonomía en la profesión?

Sí...sí...yo me considero con autonomía y he sido libre de trabajar siempre como a mí me gusta, nadie me ha dicho que tengo que tirar por aquí o por allí...pero sí es cierto que muchas veces he sido incomprendida desde fuera...es que yo tengo una materia muy especial, porque a veces a un chico que le va todo mal, pero en ciencias le da todo bien...o al contrario...y sí he visto más trabas desde fuera, pero no trabas, pero incompreensión por mi forma de trabajar...

Pero es difícil, porque ten en cuenta que tenemos en un centro de secundaria niños de 12 años hasta 20 años...y el problema es hacer una normativa para todos...es muy difícil...

Yo al principio mi lucha era...si yo tengo bachillerato artístico, son chicos mayores, hay una forma de trabajar y tenemos dos horas seguidos con ellos, están pintando o dibujando ellos no pueden descansar cuando toque el timbre dos minutos y luego suben...a lo mejor han terminado el papel, descanso y luego sube...a mí me da igual...pero eso es un problemón en el centro..."como deja bajar a los chicos a descansar"...que más da...que descansen entre clase y clase, si yo tengo dos horas seguidas con ellos...en eso tipo de cosas he chocado mucho...pequeñas cositas que te van minando, pero que ¿no ves que eso da igual?!...pero si tengo al alumnos que está trabajando muchísimo...pero eso luego con el tiempo digo claro tengo que entender que la directiva tiene que tener una norma para todo el mundo igual...

Otro ejemplo...yo tengo una lucha con los móviles que están prohibidos en el centro y mi asignatura que escuchen música, por mí perfecto...y los alumnos me dicen "¿puedo escuchar música?"...y yo les digo..."a ver, está prohibido escuchar música, y yo no puedo dar permiso para escuchar música, así que si viene el director o viene quien sea y les quitan el móvil, lógicamente está prohibido..." y yo entiendo que en mi asignatura se escuche música mientras están pintando...entonces yo les digo..."como el ordenador no está prohibido pues poner en el ordenador los cascos"...jajaja...entonces como controlo eso....

¿Reconocimiento social?

En absoluto...porque bueno por los comentarios de los padres de los alumnos, los comentarios de amigos, compañeros y tal...algunos sí, pero en general pues no...siempre es como el tema de "ustedes tienen muchas vacaciones, tienen bien vivir" y ni siquiera saben lo que hacemos...algunos sí te dicen, "madre mía debe ser duro y complicado", pero no todo el mundo, no todo el mundo valora tu profesión...y en

todos los niveles, nos pagan menos, tenemos que trabajar más hora...y es agostador yo ahora estoy más agotada que nunca...

¿Políticas públicas hacia la docencia, cómo las valoras?

Pf...La misma ministra está diciendo que el profesorado trabaja menos de 18 horas, bueno las demás profesiones trabajan dos horas más y qué más da...les da igual que trabajemos con piedras que con personas si ella piensa eso...qué hacemos los demás?...y ese es el problema, es que ella nunca ha dado clase y no sabe lo que es una hora, otra hora, otra hora, otra hora, otra hora, o sea la cabeza tiene que descansar, perdone señora! pero nosotros no trabajamos con ordenadores, no son jornadas de voy a poner ladrillos, es que eso no es así...que tú mentalmente tienes que descansar una clase a otra, porque lo que te comentaba, yo este año por ejemplo paso de un segundo de la ESO a un segundo de bachillerato...así! (chispea los dedos)...es que no me da tiempo si siquiera a que la cabeza, jajaja, se sitúe otra vez...Cuando termina una clase, se me acercan niños que tienen dudas y no puedo atenderles porque tengo la siguiente clase y tengo que ir volando, qué triste! Chicos que a lo mejor tú ves que necesitan... por ejemplo, mi asignatura me permite con chicos con problemas de adaptación o chicos que les cuestan muchas asignaturas y en mi asignatura esos chicos sí pueden...porque claro a este tipo de chicos cuando le mandan tareas especiales también se sienten un poco especiales, pero cuando en mi asignatura ven que ellos pueden igual que todos los compañeros hacer lo mismo, también se sienten más seguros de sí mismos, entonces claro necesito una atención con ellos, estar un ratito más con ellos en un momento determinado y cuando ves no puedes, me siento muy impotente, porque hay muchísimos alumnos y no hay tiempo y eso es una impotencia de que puedo ayudar a tantos alumnos y no tenemos tiempo, y siempre la siguiente clase, la siguiente la clase, otra clase, otra clase, así no se puede trabajar y así nos están presionando desde afuera...otra clase, otra clase...perdona, este chico necesita diez minutos más, déjame, si este chico se está motivando porque está trabajando...yo tengo una chica de tutoría, que es de apoyo de 2 de la ESO y es una chica que tiene un nivel de primaria pero con los chicos así voy de arriba abajo, los chicos minetas más le exigen menos dan...entonces veo que le cuesta...y se agobia en mi asignatura...y no tengo tiempo para trabajar con ella...

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Mira es que me has cogido en una época buena...jajaja...porque yo tengo un curso muy malo pero una cosa tan tonta que me ha pasado el otro día me ha hecho buuff! Un subidón. Te cuento. Nosotros tenemos distintos proyectos en el centro y uno de esos proyectos, son chicos de la ESO, son chicos disruptivos y se hizo por dos motivos: para intentar que estos alumnos no salgan del sistema y además para que el resto pudiera ser una clase...en principio muy bien...esto conlleva más horas de las que tenemos para poder llevar a cabo el proyecto pues hay que sacarlo de una manera, porque esos alumnos tienen ámbitos y tienen unas horas extras y profesores voluntarios que quieran trabajar con estos niños, porque sino cómo vas a hacer el proyecto, qué curioso, no? pero bueno...estos niños necesitan talleres y me dijeron que lo cogiera yo...y tú ves ahí 8 alumnos que no sabes por dónde empezar y yo en navidades dije yo no puedo con ellos, no puedo, imposible... era insultarse continuamente y empecé con técnicas y más técnicas y les decía "el que esta semana no se insulte nada un desayuno gratis..." y así...pero no podía pero poco a poco, daba un paso para adelante y otro para atrás y el otro día, uno de esos alumnos hizo una presentación de powerpoint sobre luz y volumen muy bonita y le dije que lo expusiera en su clase...y me dice, yo señorita??...y ha cambiado muchísimo y él estaba esperando en su sitio y salió fue a la pizarra y lo expuso y yo me emocioné y el también...fue tan bonito que esto para mí ha sido lo más gratificante y que los compañeros lo estuvieran escuchando...

Y veo eso digo mira...merece la pena!

¿Y a futuro?

Seguir aprendiendo y bueno no pienso que voy a jubilar aquí porque me da un poco de...digo tal vez acabaré a lo mejor en una galería de arte, no sé, pueden ser otras cosas, porque es tan dura esta profesión...no me lo planteo a largo plazo, me planteo venga, este año pasado tal y tal, el curso que viene tal...no me lo planteo me voy a jubilar aquí....si me lo pienso así me imagino yo aquí de viejecita, no! pienso a corto plazo siempre...

¿Cómo te sientes remunerado?

Hombre...normal...jajaja...en comparación con otros estamentos, claro...aquí en España nos han hecho ver que éramos unos privilegiados... Cuando era el boom del ladrillo, pues yo les decía a mis alumnos que mi padre que es albañil y tenía un mercedes y me decían y tú una profesora, qué haces aquí entonces y para qué has estudiado y ahora con la crisis les quitamos dinero...

¿Has tenido alguna crisis profesional?

No...he tenido momentos y este año he tenido momentos muy duros, este año ha sido muy duro pero por la cantidad de trabajo no por otra cosa, ni por los chicos...algún mal rollo con algún compañero en un momento determinado por discusiones y tal, pero no crisis profesionales ni nada de depresión...y al principio de mi profesión tampoco, porque yo he dicho bueno me he equivocado siempre veo donde ha sido mi error para corregirlo...

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Le doy a 3 segundos de la ESO, un cuarto y segundo de bachillerato, tres niveles

Por cuantas horas estamos contratadas?

30 horas, no?

¿Horas de trabajo en aula?

20 horas...

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

Pierden mucho las formas, son muy gritones, pero luego son chicos muy agradecidos, son chicos que te lo agradezcan o sino al año siguiente, al poco tiempo, son chicos que al final te lo dicen y si no te lo dicen lo ves...muy agradecidos, son muy buena gente en ese aspecto....lo que pasa que el que llega aquí le choca porque son muy mal hablados, muy gritones, falta de respeto a veces, de educación, pero no son chicos que te van a boicotear la clase, no van con esa mala intención, entonces, ellos cuando ven que tú luchas por ellos luego te lo agradecen, son muy cariñosos en general...

¿Nivel de satisfacción en el colegio...?

Es bueno...y si tuviera que cambiar algo pues yo por ejemplo las clases de primer ciclo más reducidas, sacar a los grupos de alumnos por nivel académico o por comportamiento, clases flexibles, más horas, más profesorado...y la tendencia de hoy es justo lo contrario...yo pienso que la secundaria se queda muy grande para muchos...porque al final tienes una clase con cuatro niveles...por ejemplo algunos de secundaria tienes alumnos con nivel de primaria, otro con chicos con retraso, otros chicos de buen nivel y otro, chicos disruptivos, o sea tienes de todo...

En otros centros sin embargo no es tan así...y eso permite que la mayoría te siga la clase ...a nosotros eso no lo han enseñado, de enseñar en una misma clase a alumnos buenos, a alumnos regulares y a alumnos malos...

Ahora la tendencia es según los ministros que se puede tener más alumnos que no pasa nada...pero los tiempos de antes no son como los de ahora...

¿Nivel de relación con los colegas...?

Bien...

¿Nivel de relación con los directivos...?

Muy bien...

¿Nivel de relación con los alumnos...?

Muy bien...

¿Nivel de relación con los padres...?

Muy bien...

Utilizas las TICs?

Yo siendo artista tengo un rechazo al ordenador, pero llegó un momento en que me dije que esto es lo que hay...

Y hay veces en que manejo un poco el ordenador pero que se pueden hacer otras cosas también, que se puede salir fuera de un aula, que se pueden hacer otras cosas pero se aprenden muchísimas cosas y es cierto que el nivel de atención de los alumnos lo puedes mantener en silencio cuando están todos

hipnotizados en la imagen del ordenador, a lo mejor no están haciendo nada pero están todos como medio hipnotizados...

Y yo las ocupo sobre todo para buscar información y para que sean capaces de acceder a información porque yo no trabajo con libros de textos...pero debería tener un blog por ejemplo, a ver si el próximo año me hago uno para no tener que andar mandando fotocopias, pero poco a poco porque a los artistas nos cuesta un poquito, jeje...

Y también unas cositas de diseño, bueno no están mal pero a veces prefiero que toquen la materia, porque tienen bastante ordenador durante el día...por ejemplo también he tenido muchos problemas para expresarse o para razonar y esto sirve para tengan información y de qué hablar...

¿El mundo de hoy?

Ay no lo sé es muy complicado...no sé... vivimos en una sociedad del consumo y cuando se pelagra un poco la posibilidad de vivir, pensamos que se nos acaba la posibilidad de tener cosas materiales y que se nos acaba el mundo y creo que esto es cíclico, que hay rachas buenas, rachas peores, y de alguna manera al fin y al cabo se sobrevive, se tira para adelante y a veces yo creo que en épocas malas como las que vivimos ahora, se están valorando otras cosas importantes, las iniciativas personales, valorar más el estudiar, entonces qué pasaba en mi época, para estudiar era muy difícil, porque mi padre era herrero y pude estudiar con beca y con una ilusión y estamos volviendo otra vez al principio...entonces la tendencia es ir a que los alumnos quieran estudiar para poder superarse porque lo necesitan...

Ahora bien, tampoco se valora el esfuerzo, antes había que estudiar porque era obligación no como ahora que te recompensan con cosas materiales por hacer las cosas bien...

La crisis permite valorar mejor las cosas, ahora tienes que pagar para dar un examen...o para sacar el título de bachillerato también...todo era en base a becas y ahora ya está más difícil porque cuesta dinero...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 16

18 de junio 2013

MANUELA / 63 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Primero hice el magisterio, luego hice la licenciatura en pedagogía, tengo dos años de derecho, lo que pasa que lo dejé, tengo logopedia por la universidad politécnica de barcelona, el doctorado en Tutoría y Atención a la Diversidad, que lo hice parte en Jaén y parte en Sevilla y alguna diplomatura que tengo que la hice en Latinoamérica.

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Yo tuve que hacer las oposiciones y como era pedagoga yo accedí a una bolsa como licenciada a través de lenguaje de signos y después me cambié a intervención sociocomunitaria, después interrumpí dos años porque fue cuando me fui a México a la universidad porque ya había terminado la tesis doctoral, y me fui como doctora y regresé solamente a examinarme de las oposiciones y ahí aprobé y con eso ya me dieron plaza...y siendo pedagogo no tenías que hacer el CAP...

Percepción de la formación inicial (CAP)?

Tenemos un sistema que va por departamento estanco y eso significa que estamos desconectados unos de otros, entonces tradicionalmente la educación ha estado sectorizada, una cosa era el que iba a infantil, otra cosa el que iba a primaria, otra cosa el que iba a secundaria y aquí...divide y vencerás. Y los de secundaria estábamos acostumbrados a que nos llegaban los niños ya preseleccionados para ir a bachiller, entonces venían los niños buenos...Con la LOGSCE, en el 90 se abre la perspectiva y se dice: no, no..."la educación secundaria tiene que ser obligatoria y más extendida", entonces el profesor de secundaria dice: "...y esto qué es?! En mi aula niños que no quieren estudiar, en mi aula niños que no tienen interés, en mi aula niños que no saben"...entonces se confunden los términos, no se recicla el profesorado y entonces hay profesores con sus matemáticas muy buenas, que piensan todavía que si en vez de aprobar a un 50%, aprueba nada más que a un 20, es porque son muy buenos profesores...entonces qué pasa? Estamos desconectando las matemáticas, la física y todo con lo que es el proceso educativo...qué pasa? Que la formación en pedagogía no se da en las facultades, por lo menos no se ha dado, entonces salen profesores muy bien formados técnicamente pero no pedagógicamente...

Para mí el ideal de una formación inicial sería donde se dé una formación...vamos a ver...el que quiera ser científico que vaya hacia lo científico, pero el que quiera dedicarse a estudiar que sepa lo que es una persona, que sepa lo que son los procesos educativos, que sepa que es una etapa evolutiva, que sepa qué es una evaluación, que sepa que es una planificación...es decir que lo que no podemos hacer es lo que estamos haciendo en algunos momentos... "¿cómo yo de eso no me he examinado!", mire usted, que no!

¿Y la parte práctica?

No tuve práctica com tal...me dijeron ahí tienes un curso y listo. Clases hice muy pocas.

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

A ver...yo soy de una familia pobre, mi padre era brasero en el campo, entonces yo no pude estudiar e hice unos cursos de secretariado y comencé a trabajar, y con más de 20 años a través de exámenes libre yo hice bachiller, porque a mí la educación me gustaba pero yo no podía estudiar, de tal manera que yo no tenía perspectivas de estudiar ninguna, porque yo soy de la época de la dictadura y no había posibilidad a los hijos de gente pobre, pero ocurrió que en la ciudad donde yo trabajaba y vivía, magisterio estaba mal el edificio y entraron en obras y esa obra permitió que hubiera un turno de tarde y esos 3 años que duró la obra hice yo magisterio...cuando terminé magisterio, hice el curso puente pero no había segundo ciclo ni en la ciudad donde yo vivía que era Jaén, ni en Granada que era lo que tenía más cerca, entonces hice el curso puente y lo dejé y para no perder año hice dos años de derecho, cuando estaba haciendo el segundo de derecho pusieron el segundo ciclo en granada y entonces terminé pedagogía cuarto y quinto...y por qué hice la docencia que es tu pregunta porque siempre mi pretensión desde niña, yo jugaba a las maestras y la educación a mí siempre me ha gustado porque pienso que es la plataforma para que a través de la formación la sociedad mejore...yo no podía estudiar pero sí tenía mi inquietud de avance en los grupos pedagógicos, hemos vivido de la fuentes de paulo freire, de marta heinecker en aquel tiempo que tú posiblemente ni sepas quien es porque eres muy joven, y de toda una pedagogía del pueblo en la que yo sí participaba, de manera que yo pienso que después lo que yo hecho ha sido aprovechar la coyuntura

mínima, la teología de la liberación que encajaba con la pedagogía que criticaba a esa educación bancaria...

¿En qué año te titulaste como docente?

En el año 1980...y el 92 como docente de secundaria

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

En muchos pero más o menos en 8-9 insitutos...

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

Variados, sobre todo ahora último en tecnologías que es lo que más me ha costado...

¿Has participado en proyectos de intervención?

No...

¿Has participado en proyectos de investigación?

No...

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Yo procuro enseñar sobre todo al alumno a que piense, porque yo pienso que si el alumno aprende a pensar, da lo mismo el libro que le des, da lo mismo los recursos que le des, inmediatamente que uno piensa, se plantea qué quiere, dónde va y de qué forma...qué ocurre...que eso ahora mismo en el sistema que tenemos hay una contracorriente, entonces yo me definiría como una persona insatisfecha y que he encontrado, de alguna manera, mi reducto de vivir en paz, porque de alguna forma ya dice uno mira yo sigo luchando pero que me dejen trabajar...ahora ya no me meto con más...

¿Fortalezas?

La retroalimentación permanente, con toda la gente, con grupos de trabajo, con congresos, con conferencias, con compañeros, con los alumnos, o sea, estar conectado con las necesidades del mundo real, porque la educación no es algo estático, es dinámico y si es dinámico, yo no puedo trabajar como en el siglo XIX, estamos en el XXI...y por otra parte hay otro asunto, yo cada año soy un año mayor y los alumnos cada año son un año menor, o sea, la distancias son progresivas inversamente, entonces, o se hace un esfuerzo muy grande muy grande o te quedas obsoleto, en educación te quedas obsoleto en tres días, porque lo que trabajas hoy, algunas cosas no sirven, hay que reciclarlas y no es lo mismo con otro nombre, no...

¿Debilidades?

La debilidad es que la puesta al día de lo que hecho hoy en el aula en donde he estado, mañana no me sirve...y hay veces en que nos empeñamos en repetir esquemas, y no, no, no...en educación no sirve, no hay recetas!...lo que sirve un día no sirve para otro...ni debe haber dogma...quizás la debilidad sería eso, pensar que somos más vulnerables, que no tenemos la verdad, que yo no tengo la verdad absoluta, y algunas veces como que, aunque sea muy poquillo rato, pero como que creo que eso es lo mejor...no! es lo mejor para mí, pero otro está haciendo y está funcionando con otros parámetros que pueden ser tan válidos como el mío...

¿Cómo te sientes remunerada?

En su conjunto no está mal, pero no hay que seguir tocando el salario de los profesores puesto que somos un pilar fundamental en la educación de los jóvenes...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Sí...influye mi vida personal en mi vida profesional... y así y todo desconecto, pero mi filosofía me dice que no yo no me puedo despojar de lo que soy, no, no! yo tengo que hacer un esfuerzo para no comerle el tarro a mis alumnos, pero en el fondo yo sé que le estoy transmitiendo valores que son mis valores...

Y respecto a los estados de ánimo eso sí que hay trabajar mucho las emociones, porque mis alumnos no son responsables de mi vida familiar, ni mi familia tiene que ver con mis alumnos, entonces ahí yo creo que tiene que haber también una educación en habilidades personales de autocontrol porque no podemos ser...el alumno necesita puntos de referencia...

Yo a estas alturas de mi vida ya no me influye lo profesional...ha habido veces que no, que me irrito, pero a estas alturas no...lo que pasa es ha sido una labor de autoformación y de autocontrol, porque yo me estoy dando cuenta que uno no puede dar lo que no tiene y si yo no estoy en paz conmigo misma, yo no puedo pedirle a los niños que estén felices...si yo no estoy feliz con lo que estoy haciendo, yo no puedo pedir a los niños que estudien...

¿Qué es para ti la docencia?

Fíjate que yo, conducir... que va conduciendo no me gusta... al alumno, que va acompañando como que tampoco, pero de alguna manera el docente sería la persona que está para que cada uno desarrolle lo mejor de sí mismo, y pueda poner en marcha todas sus capacidades, de cara a conseguir sus habilidades y las competencias en lo que realmente sea posible, porque entonces ahí estaría la gama de la diversidad... el punto de partida no es el mismo en cada persona pero su desarrollo sí tiene que ser satisfactorio para que sea feliz y punto, si es que no hay más historia...

Y en un momento determinado no puede ser mediador, porque los niños necesitan también tener puntos de referencia y tener tope y sobre todo un profesor tiene que ser técnico en su técnica y tiene que saber dentro de la amplitud que da, el que pueda haber una filosofía de fondo diferenciada, pero tienen que saber muy bien dónde está y la materia que está trabajando...es decir, esto no es de improvisar, o sea, la formación hace falta...ahora bien, el cómo se transmite esa información, estamos en la época de la gran información, pero no del conocimiento, porque para que haya conocimiento la información que recibe el alumno tiene que procesarla, hacerla suya y ponerla en marcha... luego el profesor sería la labor de alguna manera permitir que el alumno acceda a...y es que no quiero ajustarme al término de facilitador porque puede ser que se quede cojo, porque un facilitador pero un facilitador especializado...o sea yo no puedo dar medias tintas...ahora bien...yo tampoco puedo saber de todo, porque en un momento determinado pues hay alumnos que en una serie de cuestiones me dan siete vueltas, en todo lo que es tecnología, por ejemplo...

¿Cuáles son las competencias que debería tener un docente?

Ahí hay competencias técnicas que hay que indicar...técnicamente tiene que ser el mejor, tiene que estar al día, y al loro de todo y luego competencias personales de trato, porque yo mantengo una cosa que la repito mucho, el que no quiera tratar con niños que se vaya a sembrar tomate, porque el tomate se rompe y se tira, pero el niño no...entonces hacen faltas competencias específicas en materias y competencias personales de valía personal y de crecimiento personal permanente, porque esto es una lucha que no podemos abandonar, tengas 60 como si tienes 80 años...

¿Reconocimiento social?

Yo creo que de alguna manera cada uno tiene lo que tiene que tener...a mí no me preocupa que no me reconozcan porque yo creo que el reconocimiento mayor es cuando unos alumnos han dado clases contigo y vayan a una facultad o vayan a un trabajo y digan a ti te ha dado clases fulanito...es decir, el reconocimiento está mal visto, pero no peor visto que otra profesión...y qué ocurre, que sí es cierto que nosotros mismos estamos echando tierra a nuestro tejado, porque mientras que los colectivos de médicos o abogados saben muy bien defender su colectivo y definir sus funciones y nosotros no definimos a veces perfectamente nuestras funciones, yo me he enfrentado y me he encontrado con cantidad de pedagogos y dicen que yo no sé cuál es mi función como pedagogo...cómo qué...no es la del psicólogo, yo no soy psicólogo, yo soy pedagogo y eso significa que el reconocimiento que uno tiene es el que quiere tener de alguna manera...

Que yo para controlar mi clase no necesito ni que venga el padre, ni venga la madre, ni que venga el director ni que venga nadie, necesito controlarla yo, porque me gane yo con mis alumnos la autoridad, que no se impone, se conquista...entonces económicamente pues mire usted...pf... es verdad que no estamos muy reconocidos pero tampoco somos de los peores colectivos, entonces a mí no me preocupa demasiado, pienso que el tema sería más de trabajo cooperativo, y de decir vamos a ver esto, esto y esto es lo que vamos a hacer y no vamos a asumir otras funciones que no son nuestras que son de los padres, que son de la sociedad, que son del juez, que son del otro, es que aquí de educación habla todo el mundo...yo no me pongo a hacer una operación de anginas, y sin embargo a decir lo que yo tengo que hacer en mi aula, cualquier padre es candidato...y dicen "...usted tiene que hacer..." vamos a ver! Usted pone los ladrillos yo no puedo hacer una casa porque yo no soy arquitecto, pero yo sí puedo diseñar cómo es un niño, dígame usted cuáles son las características de su hijo, apórteme usted lo que yo necesito saber desde su perspectiva, actúe usted como padre, porque yo no soy la madre... pero sí soy tu profesora, no puedo ser tu colega, porque si soy tu colega o tu madre te dejo sin profesora...entonces mi estatus me lo

marco yo, y me lo marco yo en mi aula y me lo marco yo...que luego no quiero trabajar con padres, con compañeros, no sé cuánto, ese es el estatus que estoy creando...

Y como te decía, los docentes trabajamos como dice Carlos Marcelo de forma balcanizada, o sea, hay un cachito, allí el otro, lo de secundaria aquí, lo de la universidad, que parece que somos algo, y somos profesores como los de secundaria, y los de secundaria como los de primaria y los de primaria como los de infantil y hasta que eso no lo comprendamos la educación irá cada una por su sitio, porque el que llega a secundaria, dicen “es que me viene los niños que no saben leer”, y los que llegan a la universidad, “es que no me llega no se qué!”...es que si no saben, usted tiene que dedicar tres meses a que el alumno aprenda a pensar, y si no llegará a quinto y será un profesional que no sabe pensar...Entonces qué pasa, necesitamos unificar, trabajar colaborativamente, cambiar la metodología, que no pasa nada porque nadie se meta en mi clase, que no pasa nada que no se metan en mi trabajo...

¿Políticas públicas hacia la docencia, cómo las valoras?

Muy mal...ahora mismo con la ley esta que nos quieren imponer, que de alguna manera se está imponiendo ya, sin estar aprobada...qué pasa...en vez de hacer una oposición que haga el director, no! lo va a nombrar la administración... en vez del profesor quien tiene que venir, lo va a decir el director del centro...a ver...los intereses son los intereses y los valores son los valores, yo no puedo esperar de una derecha que le dé acceso a todo el mundo porque la derecha lo que quiere es que estudien no más que unos cuantos...y la izquierda si se la va la olla ya no sabes por dónde va...

¿Crees que la profesión docente tiene un grado de autonomía?

Tal como está planteada...no, no! lo más que tenemos autonomía en nuestra aula y casi que no queremos autorizarla, porque nos da mucho miedo porque ser autónomos también tiene sus riesgos y es que te comprometes...si yo tengo que defender que no quiero exámenes, yo me tengo que comprometer con que el inspector mire con lupa mi programación...

¿Ventajas de la profesión docente?

Creo que el hecho de trabajar con personas y que la docencia te obligue a ser mejor cada día.

¿Desventajas?

Creo que no tener como profesión una formación inicial y continua fortalecida.

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Yo estoy feliz, de hecho yo me puedo jubilar y no me he jubinado...

¿Y a futuro?

Yo ahora mismo tengo una expectativa muy clara, yo no quiero cargos...quiero que me dejen trabajar y trabajar en el campo de trabajo con los chavales...esa es la razón por la que yo no quiero ir a la universidad, yo trabajé aquí en la hispalense 6 meses y lo dejé y por la que no me he quedado en México...

¿Has tenido alguna crisis profesional?

Para nada...he tenido posibilidades de trabajar en otra cosa que me hubieran rentado mucho más y yo lo tengo muy claro que mi vida era la educación y de hecho yo, mi idea cuando me jubile yo sigo trabajando en una ONG que va de educación, educación sin fronteras, y de hecho los veranos que he podido me he ido a Perú a dar cursos en la selva...

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Dos primeros, dos segundos, un cuarto y uno de bachillerato...

¿Horas de trabajo en aula?

19 horas...

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

Son de nivel medio con familias medio baja en cuanto a lo económico...

¿Y el nivel de expectativas de los chicos??

Muy pocas expectativas...

¿Nivel de satisfacción en el colegio...?

Muy bien...

¿Nivel de relación con los colegas...?

Bien...en general bien...yo pienso que yo soy colega de trabajo pero mis amigos los elijo yo...

¿Nivel de relación con los directivos...?

Muy bien...

¿Nivel de relación con los alumnos...?

En general, yo no tengo problemas...los problemas son los primeros meses...

¿Nivel de relación con los padres...?

Y cuando ellos me lo permiten, muy buena...

Tecnologías, las ocupas?

Sí...trabajo con alguna una plataforma, me he adaptado en la medida que he podido, he tenido que hacer muchos cursos, incluso alguna diplomatura, y las tecnologías hay que incorporarlas!...yo utilizo correo electrónico, la plataforma MODU y a través de eso ya todo lo que implica colgar cosas y comunicarnos a través de esa plataforma...

¿El mundo de hoy?

Es muy decepcionante ver cómo los paradigmas de hoy se centran en valores superficiales, donde se da importancia a un materialismo desmedido, un consumismo que nos hace perder el norte...y con eso uno se encuentra en la sala de clase, con alumnos que se encuentran perdidos, sin saber qué hacer...

Yo ahora mismo, intento abstraerme de todo esto negativo y trabajar con los alumnos dentro de los márgenes que me permite el sistema....

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 17

24 de junio 2013

IRENESOL / 30 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Yo soy licenciada en humanidades.

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

El CAP...y si terminé la carrera en el 2006, el 2007 hice el CAP...yo soy de la promoción antigua...

Percepción de la formación inicial (CAP)?

Bueno, yo la parte teórica que es la general que hace todo el mundo conjuntamente, la hice no presencial, simplemente me bajé, me descargué los temarios, los estudié por mi cuenta me presenté al examen teórico que era parte de psicología del desarrollo y otras cosas...y sí que se podía hacer eso, porque yo estaba trabajando en una academia de español y entonces todo el mundo me lo recomendó...que la parte general era un poco más tonta...y ya después la parte específica de lengua donde sí tenías que hacer práctica y sí te preparaban sobre la programación y eso, eso lo hice presencial...

¿Y la parte práctica?

Fueron 4 o 5 meses, entre que ir al instituto que fue en torno al mes y medio y después los cursos específicos de programación que a veces tenías que ir a otro instituto donde otro profesor te preparaba...

¿Cómo valoras esa formación inicial?

mmm... Regular...jeje...sí...la verdad es que la parte que yo me preparé por mi cuenta, que es más el desarrollo psicológico del alumno sí que me pareció más interesante pero la parte práctica realmente, excepto por la parte del instituto que sí tienes un mínimo contacto con lo que realmente va a hacer la profesión, la parte teórica de programación y demás yo no tengo un buen recuerdo...

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Yo desde pequeña he tenido claro que quería ser profesora, siempre lo tenía muy claro, no tenía claro en qué porque era muy pequeña en su momento pero sabía que iba a ser profesora y ya conforme van pasando los años, vas viendo las asignaturas que te gustan, que no...pues ya te vas especializando un poco...creo que fue vocación mía, personal, porque verás que en mi familia un familiar mío también es profesor pero el era de la parte formativa, de los ciclos y tampoco era que tuviéramos mucho contacto en ese sentido...simplemente me gustaba, no sé yo veía esa profesión y creía que yo podía ser buena haciéndola...

¿En qué año te titulaste como docente?

2006

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

Bueno yo soy interina todavía no tengo la plaza y que quede claro he aprobado 2 oposiciones...jajaja...pero no tengo plaza, sigo siendo interina...bueno yo pues me especialicé en español para extranjeros, de hecho yo estaba en una academia de español cuando estaba haciendo el CAP...después me conseguí una beca para irme fuera, estuve viviendo en Irlanda un tiempo y estuve dando clases de español...a mí en realidad me gustaba esa enseñanza pero cuando volví a España e intenté buscar trabajo era muy difícil...la enseñanza privada en academias es muy competitiva, muy poca seguridad, depende mucho de la demanda y yo siempre he sido un poco insegura en ese sentido y necesitaba algo que me diera mucho más salida y estando en Irlanda, conocí a una profesora de dibujo de Murcia, coincidimos las becas, y yo siempre había desechado el estudiar oposiciones porque no quería seguir estudiando la verdad...y porque no sé, no veía esta profesión muy clara y yo pensaba toda la vida encerrada en el mismo instituto con los alumnos y sin embargo esta compañera de dibujo me dijo que no, que no tenía nada que ver, que había muchas becas para moverse, que era muy dinámico, como que me picó un poco la curiosidad y cuando volví me empecé a dedicar a estudiar oposiciones...y mi familia de todas maneras había querido siempre que estudiara oposiciones, me animaban mucho a que lo hiciera, jejeje, entonces cuando dije que sí, me facilitaron mucho la labor...

Estuve estudiando oposiciones, tuve la suerte de que aprobé el primer año pero sin plaza, no me llamaron y encontré trabajo en la Pablo Olavide como profesora de español para los chicos Erasmus que venían...y

estuve trabajando durante dos años hasta que por fin me llamaron de la bolsa de trabajo, dejé el trabajo en la universidad y empecé a saltar de destino a destino...

El primer destino me lo dieron en Linares, en Jaén, y contentísima en realidad, me llamaron a finales de octubre y era una baja psicológica y estuve todo el año y estuve encantada, o sea, el primer año siempre es difícil enfrentarte con los niños por primera vez, no tienes mucha idea de cómo va, pero bueno, como ya tenía un poquito de tablas con el español para extranjeros que no es lo mismo pero te ayuda a ponerte frente a un grupo numeroso, pues por ahí lo intenté y la experiencia fue muy buena tanto como a nivel de alumnos como a nivel de compañeros y ya para el año siguiente sí que estuve saltando...no tuve tanta suerte, estuve en Marchena los dos primeros trimestres, pero el tercero estuve en dos institutos diferentes...y ya el año pasado tuve muchísima suerte y me dieron una vacante y estuve todo el año en Lucena, en Córdoba, estuve todo el año con mis niños muy contenta y este año que no me han llamado hasta el 30 de mayo...

Y ya otra vez volver a la lista y esperar a que suene el teléfono...

Yo creo que al fin y al cabo es positivo esto de moverte porque te vas enfrentando a muchas realidades diferentes y eso siempre es bueno, como crecimiento personal y como crecimiento laboral, porque son muchos entornos diferentes, muchos cursos diferentes, siempre tienes que estar un poco más a la expectativa, no te asientas tanto, como si tuvieras solo un curso, también es verdad que cambia mucho cuando empiezas de verdad con un curso entero...Yo vi la diferencia el año pasado cuando por fin yo tuve, como yo decía "mis niños", que son míos, que yo sé que le voy a poner la nota a fin de año, que no estoy solo un ratito, eso también cambia mucho, pero sí, es positivo, te enseña muchas cosas, conoces a mucha gente, muchas visiones diferentes de dar educación, con muchos compañeros, por ahí sí es positivo, también depende de las edades con las que te toque por a lo mejor una persona que tiene su vida hecha, con hijos y que lo manden a Jaén tres meses, después a Almería otros dos, te descuadra mucho la vida...

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

Cuando he estado en un instituto he intentado siempre inscribirme en los cursos que normalmente dan los centros de profesorado...he hecho un par de ellos y aparte para las oposiciones, como siempre dan puntos, siempre he estado haciendo cursos...normalmente los he hecho en la adaptación de alumnado con problemas, por ejemplo, inmigrantes o en las evaluaciones, siempre dedicado más a la parte que yo no domino tanto...el alumno problemáticos, las altas capacidades...

¿Has participado en proyectos de intervención?

El año pasado que estuve el año entero sí participé, en el proyecto Kioto, sobre el cambio climático, de concienciar a los alumnos...pero no mucho más...y por ejemplo también hace dos años en uno en Marchena, pero era de aula tic...

¿Has participado en proyectos de investigación?

No, hasta ahora en ninguno.

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Uy...jejeje...es complicado...con una sola palabra, jejeje...como profesora? Supongo que dinámica, creo que sí...por lo menos me gustaría pensar que sí...no me gusta establecerme en los formatos, en los libros y esas cosas, siempre me gusta salirme un poco de la monotonía, el intentar acercar al alumno a las realidades que tienen...me gustaría pensar que soy así...

¿Fortalezas?

Creo que mi formación, porque es diferente al resto de mis compañeros, al dar español para extranjeros, estoy habituada a una dinámica en las clases, diferentes y conozco a lo mejor una serie de recursos diferentes, que en clase de lengua no es propio dar...no sé, lengua es como más estanco, es libro, leer, estudiar...entonces yo creo que mi formación es mucho más directa y más dinámica en ese sentido, de buscar la respuesta del alumno, algo que lo motive, por ahí creo que puede ser una gran ventaja...

¿Debilidades?

La primera es la formación...yo me he dado cuenta que no tener la licenciatura de hispánica, de filología hispánica pesa un poco, a mí me pesa en algunas partes del temario que yo no conozco bien, por lo que

tengo que prepararlo mucho en casa antes... esa es una gran debilidad, para mí y además que la noto, que me pesa mucho, me gustaría corregirla en algún momento....

Y la otra debilidad es la poca práctica real que tengo continuada, entonces llegar y encontrar a los alumnos ya establecidos sin conocerlos bien, es un poco siempre la inseguridad, en cómo me comporto, cómo los enfoco, voy de dura, voy de buena gente...cuesta entrar en grupos consolidados, sobre todo cuando llego a mitad de curso me cuesta mucho saber cómo comportarme, me siento muy insegura en ese sentido...

¿Qué competencias docentes debería tener un buen profesor?

Es complicado...jeje...yo creo que lo que juega mucho a favor es saber adaptarse a lo que tienes delante, porque tú puedes tener muy claro tus valores pero el grupo clase es muy ambiguo y nunca es igual entonces si tú siempre eres de una forma determinada muchas veces vas a chocar y vas a tener muchos problemas, entonces quizás una competencia muy requerida sobre todo hoy en día con el tipo de alumnado que tenemos, es saber psicológicamente adaptarte a lo que tienes, el tener una...mmm...es identificar claramente, bueno, este alumno yo creo que va de esto así que voy a intentar a ver si me lo gano por este otro lado, o este va de otra cosa, voy a intentar ganármelo por esta otra historia, a ver cómo los motivo, entonces, ser a lo mejor...el tú adaptarte a ellos y no que ellos se adapten a ti, con el tipo de alumnado que tenemos hoy día...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

No puedo separarlos...no, no...jeje....poco a poco lo voy consiguiendo...jeje...o sea en los primeros años, no! y cada vez voy como educándome a mí misma para decir no! hasta aquí! Cuando sales del instituto, de puertas para afuera, tú eres Irene, no eres Irene la profesora ni eres la maestra, sino eres Irene! Pero no...yo no lo consigo...cuando llego a casa me cuesta desconectar muchísimo, vamos, casi no lo consigo y de hecho la mayoría de los días, si he tenido un mal día, me voy llorando de allí a aquí...me voy a mi casa llorando y no tengo ganas de que nadie me hable, yo espero que algún día lo logre, hacer esa separación porque se pasa muy mal...

¿Qué es para ti la docencia?

Bueno no creo que yo pudiera dar consejos, jejeje, yo creo que cada uno tiene una definición...la mía personal es transmitir unos conocimientos, y sobre todo en nuestra profesión aparte de unos conocimientos, unos valores, porque antes los valores te los transmitía la unidad familiar y ahora eso está claro que cada vez más está en nuestras manos...entonces para mí ser profesor es tener unos valores y transmitirlos con tu forma de comportarte, no hace falta que yo haga un lavado de cerebro al alumno, simplemente que ellos ven cómo te comportas con ellos y por supuesto también transmitirles tus conocimientos, conseguir formar al alumno, que tenga un poquillo más de nivel...

¿Reconocimiento social?

Muy poco...La verdad es que se nos ve como gente que nos quejamos mucho y que hacemos muy poco, entonces es como gente vaga, que encima que ve que hace poco, está todo el día quejándose...pues mira, yo creo que esa es la visión...

¿De los padres, hay reconocimiento?

Hay algunos padres que sí...que sí piensan que lo haces bien...pero hay otros padres que no lo ven claramente...

¿De los alumnos, hay reconocimiento?

No...los alumnos realmente, no...bueno, también es lógico, son alumnos, ellos nos ven con la figura con la que enfrentarse, que les obliga a trabajar, cosa que ellos no quieren, entonces ellos nos odian prácticamente, jeje, siempre...hay alumnos que sí, que ven que tú trabajas pero tampoco que lo valoren...pero vamos, yo creo que es la edad, no me lo tomo como algo personal...

¿Políticas públicas hacia la docencia, cómo las valoras?

Ahora mismo fatal...es que el problema es que el estado gobierna pero sin tener en cuenta la voz de los docentes...en todos los comités, en todos los ministerios que se forman, tiene que haber una figura docente, además una figura docente real, que esté dando clases, que sepa realmente las realidades que tienen en los institutos para que pudiera dar paliativos a las situaciones actuales, pero una persona que trabaja en una universidad no tiene idea de cómo lo pasamos en secundaria, entonces lo que él pudiera proyectar no se aplica a nuestra realidad, no sé es como un desnivel muy grande...

¿Crees que la profesión docente tiene un grado de autonomía?

Yo siempre me he considerado muy autónoma, yo no he notado ninguna presión de compañeros, ni de dirección, ni de la jefatura de estudios, en ese sentido siempre he pensado que he tenido libertad de cátedra...

¿Ventajas de la profesión docente?

Hombre...la básica que todo el mundo te echa en cara son las vacaciones, jajaja, es la que todo el mundo te echa en cara, cosa que me llama mucho la atención, si quieres las mismas vacaciones, dedícate a lo mismo, que yo no hice nada del otro mundo, jaja, yo estudié una carrera y me presenté a unas oposiciones...supongo que es esa es la ventaja primordial y que la gente de la calle ve...otra ventaja básica, yo creo que no...de hecho yo creo que es uno de los trabajos, supongo que también lo veo desde mi perspectiva, más sacrificados, porque yo tengo muchas amigas que se dedican a cosas diferentes y ellas llegan a su casa a las tres de la tarde y se olvidan, yo a las tres de la tarde, como y sigo trabajando, eso es lo que no se ve, es lo típico que también se dice, pero es que es la verdad...

Entonces ventajas... las vacaciones, no te voy a mentir...

¿Desventajas?

A no ser que lleves muchos años de experiencia, lo tengas mucho más calculado, con muchas tablas, que normalmente se dice, o si eres un profesor que te implicas mucho y siempre quieres hacer algo nuevo, tú nunca paras de trabajar, por lo menos yo nunca paro de trabajar...llego a casa y siempre tengo cosas que corregir, cosas que preparar, fórmulas para ver cómo capto, porque esto no gusta como viene en el libro, a ver cómo lo explico, a ver si puedo hacer otro tipo de actividad, entonces es un no parar...de hecho llega el verano y sigues trabajando pensando el año que viene...jeje...

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Un 7...cuando te encuentras clases buenas y niños buenos merece muchísimo la pena...

¿Y a futuro?

La verdad es que ahora mismo me gusta pensar que sí, pero porque llevo mucho camino recorrido desde los 26 años y sería como tirar cuatro años de tu vida a la basura un poco...entonces yo supongo que sí, que seguiré, que esto será una crisis pasajera, además también soy una gran creyente que esto va a cambiar, jajaja, soy muy positiva, esto va a cambiar y a mejor, entonces a lo mejor por ahí lo podría conseguir...

¿Cómo te sientes remunerado?

Bueno, todavía no me han pagado, jejeje, y llevo un mes trabajando...o sea que mal...jeje...bueno a los interinos nos pagan con un mes de retraso, o sea a mí no me pagan hasta julio...es fantástico, yo trabajo gratis...jeje...no... la verdad que el sueldo no es malo, yo creo que es uno de los mejores sueldos que tenemos incluso con los recortes que ha habido...no creo que sea algo para quejarnos...también es verdad que yo no tengo muchos gastos, yo vivo con mis padres, a lo mejor alguien que vive solo, que paga una hipoteca, que tiene hijos a lo mejor el sueldo es bajito, pero yo creo que está bastante bien...

¿Has tenido alguna crisis profesional?

Uf! Mucho...de hecho precisamente la crisis la estoy teniendo ahora, porque realmente no sé si merece la pena tanto esfuerzo, entonces me planteo eso...que hay otros trabajos en los que llegas a casa y te olvidas y yo realmente aunque lo mío es vocacional, podría vivir haciendo otras cosas, y no sé si de verdad merece tanto la pena el esfuerzo para lo que te encuentras después en las aulas, para mí la situación de aula es cada vez peor, porque te encuentras con alumnos que no tienen motivación y ninguna educación, y que si intentas hacer algo, te sale al revés, y los padres no te apoyan, y entonces ya es como, entonces qué hago, tengo que dejar que el niño me insulte en la cara, bueno pues nada, que me insulte y no sé...también es verdad que ha coincidido por una situación un poco personal, porque llevaba mucho tiempo parada y estaba planteándome pensado en irme a afuera a trabajar, entonces supongo que se ha mezclado un poco todo eso...tengo treinta años, no tengo trabajo, la situación del país es horrible terrible, se ha acumulado todo y ha estallado un poco ahora...

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Ahora mismo tengo dos bachillerato de primero, un primero de la ESO y un segundo de la ESO...

¿Horas de trabajo en aula?

16 horas.

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

Son de nivel medio bajo....

¿Nivel de relación con los colegas...?

Bueno, tú sabes, eso va cambiando, hay colegas con los que tienes más feeling, pero en principio bien...ahora yo también soy la interina y no me suelo relacionar mucho, jeje, no te voy a mentir, porque soy la última que llega y la primera que se va...pero bueno cuando he tenido así más tiempo yo me suelo llevar muy bien...

¿Nivel de relación con los directivos...?

Mmm...tú sabes...siempre hay a lo mejor...yo procuro no mezclarme mucho, no te voy a mentir, porque como no suelo estar en el año yo procuro amoldarme a las leyes que ellos tienen, y a los códigos que ellos siguen y no enfrentarme mucho, tanto a favor como en contra, porque no me gusta entrar en polémica...

¿Nivel de relación con los alumnos...?

Tú sabes, siempre hay alumnos que están mejor y peor pero yo no suelo tener problemas, me suelen hacer cosillas al final del curso que les he caído bien y esas cosas, jeje, digamos que mal no va la cosa...

¿Nivel de relación con los padres...?

Yo por ahora no suelo tener problemas con ellos...

¿TIC's, las utilizas?

Sí...siempre que puedo sí...utilizo la pizarra digital si hay en el aula y sino mucha información por internet, trabajos donde tienen que visitar varias páginas, sacar información, juegos también, hay páginas específicas con actividades online...no utilizo las redes sociales ni de manera personal ni de manera comunitaria...

Ahora bien, yo creo que si se enfocan bien, pueden ser un aporte al aprendizaje, lo que pasa es que requieren un trabajo, un trabajo muy continuado, y un trabajo que tienes que sacar tiempo de tu tiempo libre, pero creo que sí, yo creo que es una gran salida actualmente para enganchar a muchos alumnos pero también requiere muchísimo trabajo en tu casa que es difícil llevar a cabo, ahora mismo con la saturación que tenemos, pero yo estoy a favor siempre...

¿El mundo de hoy?

Muy egoísta...para mí es un mundo muy egoísta, la gente no sé...el ámbito comunitario, el vivir en comunidad se está perdiendo cada vez más a favor de la individualidad y de buscar el fomento de la sociedad capitalista y del consumismo puro, entonces para mí realmente es un mundo muy egoísta y no me gusta y por lo mismo, es casi imposible intentar que los niños piensen, que empaticen con otras personas, les cuesta muchísimo, intentar crear grupos, donde hay un trabajo cooperativo, es complicado...a mí este tipo de sociedad no me gusta pero hay intentar que sobrevivir...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 18

25 de junio 2013

DANIEL / 38 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Soy licenciado en filología inglesa y doctor en filología inglesa...en el año 99 y como doctor el 2009...

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Si en su momento... actualmente es un máster, en su momento era un curso que tenía menos entidad, de todo tipo, académica, formativa, se llamaba el CAP...y ese lo hice el año 2000...

Percepción de la formación inicial (CAP)?

Mi percepción, corto de duración, corto el periodo de prácticas, pero dentro de esa limitación, bien, aceptable...creo que me aportó en algunas cosas, aunque algo iniciático en muchos aspectos en un momento en el que se le ensancha la visión de las cosas, las diferentes metodologías, todas las posibilidades y yo lo veo como un momento iniciático, no un momento de formación exhaustiva, en eso no creo, en la formación inicial exhaustiva, imposible...ni siquiera la práctica y la experiencia te dan la solución o te garantiza una capacidad para resolver cualquier situación en cualquier momento, eso es casi imposible...

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Vocación...desde pequeño...probablemente haya sido familiar, de primos...

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

A ver...te cuento...este es el séptimo...es el segundo destino definitivo que tengo...y me ha tocado moverme por toda Andalucía...

¿Cómo ves eso de moverte?

En ciertos aspectos es una ventaja porque te permite ver formas diferentes de trabajar, cómo se trabaja en otros sitios, porque cada centro es totalmente diferente, uno de otro, pero por otro lado en el aspecto personal es un hándicap también para el profesor, tenerse que desplazar, tener que estar continuamente moviéndose, yo lo veo como hándicap, sobre todo los primeros años que son muy duros...

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

Destacar, eh...eh...probablemente estancias en el extranjero como auxiliar de conversación en su momento, eh...eh...una cantidad de cursos y de créditos de todo tipo, tipos de pedagogías, de gestión del aula, de tutoría, es decir, todos los aspectos que no se cubren directamente en esa formación inicial y que poco a poco uno va adquiriendo con el tiempo, pero probablemente yo destacaría mi año de prácticas en el extranjero...

¿Has participado en proyectos de intervención?

No...

¿Has participado en proyectos de investigación?

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Eso da para una tesis doctoral, para varias, jeje...a mí me gusta que me recordaran los alumnos, yo siempre lo he dicho, yo me acuerdo de mis buenos profesores, no me acuerdo mucho de los malos, me acuerdo de los muy malos, por la razón que no son las correctas, pero no me acuerdo de la mayoría de los profesores, de bajo perfil, pero sí me acuerdo de todos mis buenos profesores y ese es mi horizonte, que me recuerden los alumnos y que sea por algo bueno, por haberles aportado algo, por haberles enseñado no solamente la materia en sí que evidentemente es necesaria, pero también que me recuerden por haberles enseñado a pensar, por haberles detectado inquietudes, ganas de ver las cosas, de no recudir las cosas a cosas sencillas o simples, a blanco o negro, a cuestionar todo, no quedarse con lo que te dicen y a cuestionar incluso a lo que yo les digo...

Por otra parte, eso....yo intento encontrar un equilibrio entre toda la normativa y toda la parafernalia de leyes, de programaciones, de concreciones y planteamientos didácticos externos con mi propia percepción de las cosas, más creativa, y buscando el equilibrio aunque es muy difícil, porque muchas veces acabas haciendo lo urgente más que lo importante...

Y eso...me considero creativo, o por lo menos lo intento pero es muy difícil porque hay que atender la urgencia de lo normativo y eso, lo creativo, por su propia definición, es complicado....

¿Fortalezas?

El propio conocimiento teórico de la materia que imparto... por otro lado, el enfoque metodológico que utilizo... y mi relación con el alumnado, una relación cercana, una relación de proximidad y nunca de imposición, nunca de frialdad o de distanciamiento, yo siempre consigo con mano izquierda conseguir un clima agradable para lograr tener resultados...

¿Debilidades?

(Piensa mucho)... Más que una debilidad, es una dificultad, yo la identifico como una dificultad del propio sistema, no creo que sea una debilidad tanto mía propia, como una cosa generalizada y es la dificultad de poder gestionar muchísimos niveles dentro del aula y la obligación de que eso sea así y que se exijan resultados y pues yo me considero con pocos recursos...y todo porque el alumnado es muy heterogéneo y es muy difícil y además cada día es una situación nueva, totalmente diferente, te sirve de poco programar algo en lo que tú crees que funciona siempre, con lo que a veces no has preparado mucho y te sale mejor y ese tipo de situaciones...

¿Qué competencias docentes debería tener un buen profesor?

Todas...las personales evidentemente y todas las que tengan que ver con la interacción con el alumnado, y con los propios compañeros dentro del centro, con los padres que también es un tema siempre muy delicado... cómo tratar a los padres...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Uy...eh...es difícil, es difícil porque uno se lleva el trabajo a casa, es muy complicado...Eeeh... lo intento al menos para relajarme, pero es muy difícil sobre todo cuando hay problemas de disciplina, cuando hay problemas, es muy difícil no seguir toooda la tarde o tooodo el fin de semana pensando en cóooomo vas a intentar solucionar ese problema de disciplina o comportamiento, si él cambia, si mueve, si le mandas esto, si le mandas lo otro, es difícil, es complicado, yo creo que un albañil aunque termine muy cansado físicamente pero cuando se va a su casa, se va a su casa y desconecta...ese sería tal vez el término correcto, desconectar...

¿Qué es para ti la docencia?

Hacerles ver a los chavales, de hacerles pensar, de que aprendan a reflexionar, a cuestionarse las cosas, más que la ventaja puramente profesional, cuando alguien puede pensar en las vacaciones...las vacaciones precisamente es tiempo para desconectar...

¿Existe reconocimiento social de la profesión en España?

No...cada vez a menos, antes sí...yo creo es parte de todo, es una manifestación más de una circunstancia mayor, en la que se ha perdido el respeto a la autoridad paterna, el respeto a cualquier otra manifestación de autoridad como el profesorado, la autoridad pública en cualquier campo...Se ha banalizado el esfuerzo, los méritos, todo es muy sutil, la situación económica boyante de unos años para atrás...todo eso ha creado una percepción del docente como... pues eso...tal vez no la que debería ser...se ha degradado mucho, como cualquier otra figura de autoridad o de respeto...

¿De los alumnos, hay reconocimiento?

Por lo general no...lo que pasa es que hay una cantidad de alumnado que es muy muy disruptivo, que tiene una problemática grande y ese alumno precisamente es el que más carece de esa visión del profesorado, el que menos respeta al profesorado, el que menos lo ve como una figura digna, como modelo, como autoridad...

¿y de parte de los padres...?

Sí pero puntualmente hay padres que no lo hacen y eso genera más ... cualquier padre que cuestiona a un profesor es como una onda expansiva, eso afecta mucho a otros padres, afecta...es un padre que cuestiona

a un profesor que se cuestiona a sí mismo sin darse cuenta, y aunque no es la generalidad, sí hay padres concretos que no tienen muy claro el rol del profesor...

¿Crees que la profesión docente tiene un grado de autonomía?

En la teoría es un derecho pero en la práctica queda muy afectada porque le afecta mucho la propia normativa, no es real...

Yo creo que...yo llevo 9 años en la profesión desde que comencé como interino, y estos últimos años se ha burocratizado mucho la profesión...

¿Ventajas de la profesión docente?

Sí...que tratamos con personas que se están formando, personas que están descubriendo el mundo, eso es una ventaja, para quien tiene esa inquietud, es inquietud de formar, de hacerles ver a los chavales, de hacerles pensar, de que aprendan a reflexionar, a cuestionarse las cosas, más que la ventaja puramente profesional, cuando alguien puede pensar en las vacaciones...las vacaciones precisamente es tiempo para desconectar...

¿Desventajas?

Precisamente todo lo mismo...están muy ligadas las ventajas y las desventajas porque uno trata con personas y cuando son personas que no son mayores de edad, por lo que es un material sensible y hay una inocencia que uno tiene que siempre proteger y uno es mecánico que arregla coches, el coche pues bueno se arregla solamente de una manera, una persona no se puede arreglar solamente de una manera, el problema se puede afrontar desde muchas perspectivas y precisamente esa sensibilidad del alumnado, del propio material de trabajo, es el aspecto negativo, digamos...

¿Grado de satisfacción con la profesión?

Alto... a mí me gusta mi profesión...

¿Y a futuro?

Yo soy también profesor en la universidad, soy profesor asociado, me gusta mucho el instituto, y yo no pienso dejar el..., no pensaría dejar el instituto incluso en la situación hipotética de trabajar a tiempo completo en la universidad, no creo yo que lo haría...

¿Cómo te sientes remunerado?

Eeeehhhh...Teniendo en cuenta la importancia que yo le doy a mi profesión y al trabajo que hago y precisamente a todo esto, a la sensibilidad y a todo eso, no cómo debería...nivel formativo, los últimos recortes y toda esa situación actual

¿Has tenido alguna crisis profesional?

No...

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Este año en todos los niveles...

¿Horas de trabajo en aula?

20 horas

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

En este centro concreto, al ser un centro de ciudad grande, las aspiraciones son diferentes a las de otros chavales de otros centros en los que he trabajado, más de ámbito rural que suelen tener otras aspiraciones, otras ambiciones, y las de aquí son muy urbanas, ellos tienen un nivel de sofisticación incluso aunque no alcancen a lo mejor un rendimiento académico aceptable, pero tienen una sofisticación que no tiene el alumnado de centros de un ámbito rural...este centro es bastante heterogéneo, tenemos un poco de todo y casi siempre tiene mucho o hay una relación muy directa entre el ambiente socioeconómico de la familia y las aspiraciones del alumnado, no siempre, pero en porcentaje suele ser así...y aquí tenemos un poco de todo...

Disposición al aprendizaje sí pero poco hábito de estudio, poco hábito de esfuerzo, hay poca cultura de esfuerzo y de sacrificio...y eso por el propio sistema y por las propias circunstancias de los años anteriores lo ha facilitado de alguna manera, el hecho de dar prioridad de unos fines sobre otros ha traído consecuencias, yo no sé si se contaba con esas consecuencias, con el relajamiento del sistema, el intentar que la escuela fuera lo más comprensiva posible, que todo el mundo tuviera una atención por igual, si eso ha generado un relajamiento en general y una mediocrización más por lo bajo de buena parte del alumnado...se ha nivelado hacia abajo, cuando debió ser hacia arriba...muchas veces se buscan las medidas por parte de la administración, la normativa busca la uniformidad y no es incompatible, la igualdad de oportunidades con intentar subir los estándares de resultados académicos...y las oportunidades también...un pequeño elemento del sistema dice que hay que dársela a todos, pero con un número de veces finito y yo creo que eso repercute en ese relajamiento, en esa falta de tensión en el que el esfuerzo y el sacrificio haya caído un poco...porque si se dan oportunidades, independientemente de un nivel de esfuerzo mínimo y de un sacrificio y de una constancia y de una perseverancia en los estudios independiente de la capacidad del alumno eso provoca que el alumno se relaje...

Nosotros en la guardia llegan alumnos (nosotros tenemos la obligación de atenderlos si están enfermos y llamamos a casa de sus padres para que lo recojan y lo lleven al médico, por ej)...yo vengo notando de un tiempo a esta parte que los alumnos con mucha alegría y libertad vienen y piden que llamemos a casa porque se les ha quedado un material...eso es señal inequívoca de cómo vamos...yo personalmente no llamo...porque le estoy causando un perjuicio al alumno que lo estoy malacostumbrando, el mensaje que le estoy transmitiendo que da igual todo, no te preocupes que si se te vuelve a olvidar yo llamo mañana a tu casa y te lo trae tu padre, tu madre encantado de irse del trabajo para traértelo...y yo creo que es un ejemplo gráfico de lo que ocurre realmente...estamos confundiendo tal vez una cosa con la otra y conste que yo soy un firme creyente en la escuela pública para que no se malentienda lo de las oportunidades que sean finitas...que también tienen que ser dignas, y que sepamos bien cuándo se dan, a quien se le dan...

¿Nivel de relación con los colegas...?

En general, buena...la relación con unos es mejor, con otros peor, intento siempre armonizarlas y poder trabajar lo mejor posible...hay ocasiones en que compañeros dificultan el trabajo a los demás por una causa o por otra...o por exceso o por defecto de sus propias atribuciones dentro del centro...

¿Nivel de relación con los directivos...?

Bien...mi experiencia es que funciona mejor el directivo que cuanto menos tiempo pasa en el despacho mejor, y cuando más tiempo pasa con los compañeros y más relación directa tiene con todos los compañeros y oye a todo el mundo y tiene en cuenta a todo el mundo, mejor!...Los directivos que se toman la libertad de intentar imponer su visión de las cosas, imponérselas a los demás, o forzar a los demás, a llevar sus prácticas, sus ideas, yo siempre lo he visto problemático...

¿Nivel de relación con los alumnos...?

En general, buena...yo no soy un profesor muy estricto y creo que exploto esa cercanía y proximidad para conseguir mejores resultados y poder que nadie se me baje del tren...

¿Nivel de relación con los padres...?

Una relación correcta...pero en muchos casos no encuentras en los padres la respuesta que uno necesita y que los propios alumnos necesitan por parte de los padres...hay un desnivel entre lo que uno espera y lo que uno muchas veces recibe por parte de los padres...

¿TIC's, las utilizas?

Sí muchísimo...además me quejo amargamente de su falta, del mantenimiento, de la falta de medios para mantener parte del material que tenemos, del mal uso que hacen, o abuso que puedan hacer los pocos medios que tenemos y la usamos muchísimo porque sobre todo creemos que es una parte fundamental para nuestro método de dar clase y para que la propia asignatura tenga repercusión entre el alumnado y que resulte muy atractiva, muy práctica y muy útil.

Utilizamos pizarra digital, proyector, utilizamos portátiles, el material del profesor, siempre utilizamos el departamento de inglés material de audio, todo recogido en uno, en la pizarra digital...tenemos internet también que ofrece un mundo de posibilidades...y de redes sociales nada...y todas las páginas que hay de aplicaciones didácticas, de ejercicios online...youtube es fantástico porque hay mucho material visual, música, se presta muchísimo para la propia asignatura y en ese sentido lo explotamos muchísimo...

¿El mundo de hoy?

Pues...no lo sé...es complicado...todas las generaciones por un poco de vanidad se cree que no ha vivido unas circunstancias peores, incluso todas las generaciones se creen que el fin del mundo está cerca...pero creo que no es el mejor de los tiempos pero tampoco el peor de los tiempos...lo que yo lamento es que donde hay tantas oportunidades se desaprovechen tanto, en todos los aspectos, tanto a nivel educativo como a nivel de los dirigentes que tienen que dirigir...nunca se ha sabido nada y nunca se ha sabido menos...parezco Dickens! Jeje...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 19

25 de junio 2013

NIEVES / 48 años

I. TRAYECTORIA PROFESIONAL

¿Cuál es tu título profesional?

Yo soy licenciada en filología inglesa. Acabé en el año 88 y después me dieron una beca y me fui a los Estados Unidos y completé los estudios allí y ya luego volví y me presenté y aprobé las oposiciones...

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

Sí...hice lo que antes se llamaba el CAP que era un curso que se podía hacer cuando todavía eras alumno universitario, yo lo hice en cuando estaba en quinto y ya está...

Percepción de la formación inicial (CAP)?

Pobre, pobre, pobre, escasa, mal planeada...

¿Y la parte práctica?

Mucho papeleo y poca práctica...

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

A mí digamos, había dado muchas clases particulares antes, me gustaba la enseñanza y dentro de las salidas profesionales que tenían los estudios que había hecho era una de las más fáciles y más directas...

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

No en tantos...he trabajado uno en Cádiz, otro en Huelva, uno más en Huelva, este es mi quinto destino, y yo llevo trabajando 24 años...y no es mucho porque lo que ha pasado es que yo empecé a trabajar como funcionario, yo no he trabajado como interino ni nada, entonces yo aprobé las oposiciones y al año siguiente, empecé a trabajar, entonces yo no he rodado como otra gente

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento?

Sí he hecho cursos...ahora últimamente por ejemplo en el manejo de lo que es la pizarra digital, como lo más interesante...y luego...el problema es que muchos de los cursos de perfeccionamiento que dan, y esto es una crítica al sistema, son ofrecidos por el CEP y si tú a lo mejor pertenecías a por ejemplo, un instituto, como era mi caso, por ejemplo cuando trabajé en un pueblo de Huelva, y el CEP que me correspondía no organizaba cursos de mi especialidad, pues los que yo podía hacer eran cursos de perfeccionamiento que no estaban relacionados con mi especialidad, ridículo!

Pero así y todo, cursos de perfeccionamiento que me han parecido interesante pues las nuevas tecnologías, pizarra digital, el uso de ordenadores en la enseñanza de idiomas que está interesante, eso está bien...

¿Has participado en proyectos de intervención?

Sí...ahora mismo en espacio para la paz que promueve el diálogo entre los alumnos y la mediación cuando hay conflictos...y siempre he estado participando...

¿Has participado en proyectos de investigación?

No...

¿Cómo percibes las políticas del Estado hacia la labor docente en España?

Yo creo que la pura realidad, en España en general, no ha habido la grandeza política por ninguno de los partidos de hacer un acuerdo común importante...porque lo que no es serio es que cada vez que llega un partido...a mí me parece eso poco serio, entonces debiera haber habido esa altura de mira que no ha habido, entonces cada uno que viene intenta o parchear o ver...luego también hay medidas políticas detrás de cada uno de ellos, yo por ejemplo he sido producto de la educación del gobierno que ha habido en Andalucía en los últimos 30 años y cuando yo estudié era mejor y ahora es peor y sigue siendo básicamente la misma gente...luego, hay además hay una obsesión muy grande por los resultados y si los resultados no nos gustan los cambiamos...jejeje..."es que los niños tienen que aprobar"...vale, pero qué estamos midiendo, si aprueben o saben...porque si aprueban eso lo podemos cambiar fácilmente, el problema es si queremos medir lo que saben o la capacidad que tienen de aprender nuevas cosas, porque yo muchas veces digo que no me importa que un niño no sepa hacer algo, pero si yo lo veo con la

disposición, probablemente pueda aprender, entonces hay niños que tienen esa disposición pero que a lo mejor no han llegado y digo está bien, porque tiene esa autonomía que le va a permitir seguir progresando, valoro eso...pero no sé...

¿Y la visión de la sociedad hacia la profesión docente?

No hay reconocimiento...es escaso o nulo y lo percibo en cómo te hablan los alumnos y los alumnos te hablan de esa manera pues porque es lo que sus padres le transmiten en sus casas, estoy segura, vamos...y cómo a lo mejor los padres te hablan, no sé...es una cosa que también a lo mejor se da la circunstancia que es esta zona, o a lo mejor en otras familias los padres están más preocupados por la formación de sus hijos, no lo sé...ahora mismo, sí veo yo que hay un descrédito y luego además es la idea esa de... todo el mundo es lo mismo, todo el mundo es igual y yo digo, bueno, depende, si tú has estudiado más pues tiene más mérito, no?...lo que es lo meritorio, que para mí es lo fundamental en un proceso de enseñanza, eso se ha perdido porque yo creo que es una cosa social...aquí en España yo creo que ha habido, después del sistema de dictadura, se pasaron de..., como los péndulos, no, entonces de a lo mejor sentir la gente que estaba reprimida, se ha pasado a un periodo de mucha libertad y luego muchas veces los padres, aunque reconozco que el trabajo de ese padre o madre es difícil, pero hay muchos padres que en su casa no les inculcan a sus hijos el esfuerzo...yo les digo muchas veces a los alumnos “preguntadle a vuestros padres si hay algo que merezca realmente la pena y que se consiga sin esfuerzo” digo...”decidme”...pero las cosas que realmente importan...¿se consiguen ahí estando tirando en la butaca sin hacer nada??”...no sé es que hay que aprender a valorar eso y a sentir alegría...”. Hay muchas veces en que aquí se tira la toalla antes de nada...yo no sé cómo llegar a producir ese cambio...

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Cómo te defines como profesor?

Intento que mis alumnos sean medianamente autónomos, intento pedirle a cada uno en función de lo que puede dar y sí me gusta que trabajen...yo siempre les digo a los alumnos que yo no les pido a ellos nada que no haga yo, entonces mi idea es, yo doy ejemplo, tú lo das también, cada uno a lo suyo y bueno como todo el mundo tengo mejores días que otros, pero bueno, en el total espero que la balanza sea positiva...a lo mejor mis alumnos dicen, pues es muy seria, exige mucho, pero bueno, es así...

¿Fortalezas?

Yo no me canso...yo muchas veces digo yo soy como un corredor de fondo o como un perro que da un bocado, yo no desisto y además muchas veces le digo a los alumnos si una cosa no sale a la primera, vale, a lo mejor a la segunda, tampoco pero a la tercera le ha salido a casi todo el mundo, luego lo importante es aprender a no dejar de intentarlo, para mí eso es lo más importante y es lo que intento transmitirle a mi hija, si no sale una cosa es aprender a aceptar el fracaso y aprender de eso...yo cuando entro a una clase y veo que no he podido hacer nada, yo digo que tengo que ser más lista...entonces yo diría que soy persistente, que eso puede ser una ventaja o un inconveniente...

¿Debilidades?

Si hombre, pues eso, a lo mejor más flexibilidad en los planteamientos...yo sí que veo que una debilidad es que a veces me involucro demasiado, creo que eso es malo...entonces yo debo de aprender a pasar, si pasa otra gente yo debo aprender a pasar también ...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional?

Sí...yo salgo de aquí y cambio...si no te vuelves majareta, jeje...intento pensar en mis cosas y también claro planeo mis actividades, sé lo que tengo que hacer y tengo mi lista de cosas...pero mi vida no es mi trabajo...yo creo que hay que diferenciar, tengo vida familiar, amigos...entonces intento no darle demasiadas vueltas a las cosas...

¿Qué es para ti la docencia?

Enseñarle a alguien algo...pf...no sé...yo creo que es una profesión difícil, está complicado, ha ido pasando por etapas, yo creo que desde que empecé hasta ahora, ahora es una mala época porque se tiene poco respeto por la persona que enseña y muchas veces yo creo que estamos obligados a hacer cosas que realmente no sirven para enseñar o para educar...estamos metidos en un sistema donde tenemos que atender a los niños mientras los padres están trabajando pero no se da siempre enseñanza de calidad, a mí me preocupa porque yo por ejemplo soy producto de la enseñanza pública, he estudiado con beca, entonces hoy en día yo creo que los niños que no tienen una capacidad económica no están en igualdad de

condiciones, nunca se está en igualdad de condiciones, pero sí que es verdad que lo que era la labor social de la enseñanza, eso no...eso hoy en día nosotros hemos pasado a ser como monitores ocupacionales, el padre lo que quiere es que el niño esté en el instituto, y si aprende algo bien, y si no igual bien...

¿Cuáles son las competencias que debería tener un docente?

Adaptación al medio diría yo y saber explicar en distintos niveles...para mí sería lo más importante, eso, poder adaptarse cada uno a los distintos sistemas de aprendizaje, pues no todo el mundo aprende igual, unos necesitan más repetición, otros más lento, entonces combinar eso dentro del mismo grupo sin que uno se te aburra es difícil...eso lo puedes hacer en un curso chico pero cuando tienes 20 en una clase...

Lo más conflictivo para mí son los cursos chicos de la ESO, porque el trabajo diario es muy difícil, no tienen esa rutina de trabajo diario...vuelvo a decir lo mismo, se han denostado muchas cosas que antes hacían los niños "...ahora ya no escriben, porque lo hacen en el ordenador, ahora no sé qué..."... bueno vale está bien pero si tienes que redactar dos cosas tendrás que saberlo hacer...

Te sientes reconocido por tus colegas (en general por todos) donde has trabajado...??

¿Existe reconocimiento social de la profesión en España?

Muy poco...además porque lo público en general está desvalorizado y no hay avances a nivel político por mejorar la profesión docente...al contrario, no están poniendo más pegos, que más alumnos, que más papeleo, que más supervisión...

¿Crees que la profesión docente tiene un grado de autonomía?

Medianamente...cada día menos...cada día menos porque cada día es más el papeleo, la burocracia, se nos piden que rellenemos un montón de cosas que son absolutamente inservibles, pero es así...si por ejemplo el inspector viene el inspector va a pedir que tengamos medido al principio de la hora esto y luego lo otro...y yo pregunto si viene y trae la misma guía que yo...pero si yo tengo programado esto para hoy y veo que no lo han entendido, mañana no sigo con lo siguiente, insisto en lo que hay... se presenta la dificultad y yo reacciono, no se puede tener todo controlado...

¿Tu postura frente al cambio?

Yo siempre estoy dispuesta a adaptarme a los cambios, pero es difícil porque la rutina a veces te lleva...pero en día es muy difícil que los profesores no se adapten al cambio y los que no suelen ser profesores que llevan mucho tiempo en esto y ya están cansados...

¿Ventajas de la profesión docente?

Si te gusta trabajar con gente joven está bien, cada año varían...yo creo que para esto tiene que haber algo vocacional, sino te gusta esto podría ser un infierno...yo intento reinventarme cada vez que llego y tener ganas y empezar sino esto no puedes llegar a hacer este trabajo bien...

¿Desventajas?

El tema a lo mejor de la disciplina a veces, que estás cansado y ahora todo este papeleo...a lo mejor... yo que sé...la administración y sus decisiones excesivas que van para cubrir el expediente pero no realmente para analizar cuál es el problema...

¿Grado de satisfacción con la profesión?

mmm...medio...en algunas etapas mejor, en otras, peor, pero digamos medio...

¿Y a futuro?

Mis expectativas escasas, yo creo que lo que se pueda, hombre, intento eso, retomar fuerzas y ánimo en cada curso... lo que pasa es que cuando a lo mejor te planteas, para el próximo año muchos niños en cada clase, muchos niños con problemas disruptivos y tú dices...esto cómo lo llevo...es una crisis económica importante que hay y una crisis también de valores familiares, bueno hay que hacer lo que puede y de vez en cuando pasa un alumno que te saluda cuando grande...y te das cuenta que hay esperanzas porque ese niño maduró...jejeje...

¿Cómo te sientes remunerado?

Poco dinero...sin ninguna duda, está mal visto pero sí...a mí no me da vergüenza decirlo, poco dinero...

¿Has tenido alguna crisis profesional?

Crisis profesional pues sí alguna vez que me llevé algún sofocón y lo que sea, y he dicho, uf, esto no lo puedo hacer yo, no puedo seguir para adelante, pero también en ese tipo de casos digo, “tengo que ir mañana porque si no voy mañana ya no vuelvo a ir nunca...”...todo esto han sido en un momento de tensión, donde he tenido alumnos más malos...aunque siempre digo que alumnos malos tengo siempre, lo que pasa es que cuesta realizar tu trabajo cuando tú no tienes un apoyo del equipo docente, y hay muchas veces que tú ves que tu trabajo está un poco...por ejemplo, algún niño dicho me ha dicho, “te voy a partir la cara” y digo “me puede partir la cara”, pero la dirección del centro no te puede decir...”ah no este chaval es que no es serio...” y en esos casos me he sentido defraudada...

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Primero de la ESO, tercero, primero de bachillerato y un refuerzo...

¿Horas de trabajo en aula?

18, porque soy jefa de departamento...y eso significa una reducción de dos horas...

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

La adolescencia siempre es una época mala y ahora no está mal, yo lo que creo que están muy acomodados y muy protegidos por sus padres, la mayor parte de los que yo conozco y no solo de aquí, a lo mejor familiares, niños que tienen una buena vida en casa y esa buena vida se tiene independientemente se tengan o no buenas notas...no los veo como negativos, pero son como muy acomodados y dicen para qué si tengo mi cuarto, mi móvil, mi tele y bueno si no estudio, qué...y volvemos a lo mismo, qué valor se le da al trabajo o al esfuerzo, poco...

¿Nivel de satisfacción en el colegio...?

Ahora mismo bien...

¿Nivel de relación con los colegas...?

Bien, la verdad...en mi departamento estoy a gusto, nos coordinamos, lo cual es positivo y a nivel de centro pues con algunos compañeros soy más amigo y con otros menos, pero en general, bien...y en mi departamento está bien porque intentamos siempre encontrar una solución a pesar de que tenemos distintos puntos de vista, pero siempre consensuar y como departamento funciona como piña...

¿Nivel de relación con los directivos...?

Con los directivos más o menos bien...tampoco no hago...mmm...en fin...cuando no estoy a gusto lo digo y eso no siempre es positivo porque existe la idea del revanchismo, pero...yo por ejemplo me llama la atención que en Inglaterra, que conozco un poco el sistema, y los cargos directivos allí es un sistema de mérito que no es como aquí, entonces el sistema español es un sistema que no es el correcto, porque aquí se vota, pero en muchos sitios la gente que más aspira a la profesión no tienen trayectoria profesional que pueda garantizar el éxito, a nadie se le ocurriría darle la gestión de un hospital importante a un médico sin experiencia...entonces en este trabajo la experiencia yo creo que también influye...a lo mejor te dicen “vamos a proponer tal cosa” y yo digo “yo en eso no quiero participar”, y alguien lo puede ver desde afuera como mala voluntad, pero a lo mejor es yo ya he hecho algo parecido en todos los años que llevo y veo que ese tipo de trabajo o no me parece adecuado o no tiene su fundamento, claro pero yo veo que aquí muchas veces se vuelve a insistir en lo mismo y a veces creo que falta trayectoria, pero eso es lo que hay...

¿Nivel de relación con los alumnos...?

Yo creo que más o menos bien...con algunos grupos mejor, por ejemplo, tengo un primero de bachillerato que son unos alumnos estupendos, que es un gusto trabajar con ellos, luego con otros que son más conflictivos intento un poco razonar con ellos, a lo mejor cuando te dicen, “es que tú pides las tareas...” y yo digo, bueno...”pero es que tenemos que razonar, es lógico lo que te estoy pidiendo?”...y otros niños que han suspendido te dicen...”de verdad me has suspendido?” y yo les digo “sí, de verdad te he suspendido” “tú has trabajado mucho este trimestre?” “No”; “¿tus exámenes cómo estaban?” “Mal”, “¿los cuadernos cómo estaban?” “Regular”...”Entonces cómo podía yo aprobar?” A mí lo que me preocupan que ellos no ven la relación entre ese trabajo diario, alcanzar unos objetivos mínimos de conocimiento y su nota...entonces claro eso es complicado...

¿Nivel de relación con los padres...?

No está mal...yo intento hacer todo lo posible por hacerles ver lo que se ha pedido, intento siempre explicarle muy clarito a principio de curso, qué es lo que voy a valorar y cómo lo voy a evaluar, porque si uno sabe qué se va a pedir y cómo se va a pedir, pues creo que resulta más fácil...

¿TIC's las usas?

Sí, sí...si puedo sí...lo que pasa es que no todas las clases están dotadas con ese material...yo no uso redes sociales, sino que prefiero el manejo de la pizarra para poner a lo mejor un video corto, hacer un listening...eeehh...las nuevas tecnologías, en mi opinión, son una ayuda pero no son un fin en sí mismo, entonces todo esto como va pasando por olas, yo ya tengo muchos años y ya he pasado muchas olas, entonces hubo a lo mejor hace 15 años donde todo el mundo se creía que podía aprender inglés solo con un ordenador en casa, algo que no...bueno, puedes aprender algo, pero hay unos niveles y otras cosas que como cuando tú vas al médico, está el ojo del profesional, entonces pues bueno yo creo que son una ayuda en todas las cosas, por ejemplo, internet está bien porque a lo mejor en los cursos más buenos, yo les digo "mira, ha salido el del banco central europeo y ha hecho un comentario, vamos a escucharlo", pero es una cosita corta pero ponerle a los niños una película y tenerlos así eso no sirve de nada, entonces hay que buscar la actividad con una finalidad, no es "vamos a jugar con el ordenador", eso no sirve...

Yo creo que hoy en día lo que pasa es que la nueva tecnología entretiene mucho y como tenemos que tener a los alumnos entretenidos, eso es parte de un niño que tú lo dejas en el ordenador entonces ya no da problemas y se ha conseguido algo, pero bueno...

¿El mundo de hoy?

Supongo que como el mundo es tan amplio y yo conozco mi entorno...ahora mismo está difícil y creo que tiene que haber un cambio, volver a lo mejor a unos valores más sólidos, trabajo, esfuerzo, respeto yo creo que de eso nos queda mucho por aprender...

Y otra cosa importante es que a veces lo que es gratis no se valora, y lo público al ser gratis no se valora y eso está mal, porque hay que valorarlo...me gusta esa idea de cómo puedes contribuir tú a hacer que la cosa vaya mejor...no te preocupes lo que el otro está haciendo mal, sino que haz lo que tú puedas...en fin...

Bueno, muchas gracias!

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD 20**24 de junio 2013****RUBÉN / 38 años****I. TRAYECTORIA PROFESIONAL**

¿Cuál es tu título profesional?

Licenciado en historia del arte...

¿Qué programa de titulación cursaste para sacar la pedagogía?

A bueno, nosotros hacemos un curso, que es el curso de adaptación pedagógica, conocido aquí como CAP, y bueno es lo que te permite, después impartir clases.

¿Cuánto duró el programa?

No lo recuerdo muy bien, pero en torno a los 6 meses....

¿Cuál es tu percepción acerca del CAP?

Bueno, esa formación siempre es insuficiente, porque en tan poco tiempo es imposible que tú aprendas a ver qué es lo que tienes en el aula y las necesidades de los chavales, de ese momento además, con lo cual, allí se ven cosas de teoría, bueno pues teoría psicológica...pero bueno eso nunca te va a ayudar a impartir clases, nunca...Tuvimos también una fase intervención en el aula, donde nosotros nos preparábamos una serie de sesiones y teníamos que trabajar esas sesiones...el profesor podía estar o no presente para ver cómo va evolucionando y demás...y bueno ahí sí puedes aprender un poco, pero esas sesiones son muy pocas, son... no sé a lo mejor te estoy hablando de 8 como mucho, con mucha suerte...hay compañeros del CAP que a mí me han comentado que han trabajado a lo mejor una vez, han intervenido una vez en el aula, y con eso es imposible...el malestar que tú te llevas de allí es más que la decisión de tú saber que es lo tuyo...

¿Qué aspectos contribuyeron a la elección de la profesión docente?

Yo, fundamentalmente, ha sido la inspiración, por decirlo de alguna manera, de profesores que he tenido...A mí el trabajo me resulta cosa bastante cómoda, porque tú eres muy autónomo en la organización de tu propio trabajo y te permite, aparte de dar las clases, después el trabajo que tienes fuera de clases, organizártelo como tú quieras...realmente eso a mí me gustaba...me gusta bastante porque se puede conciliar bastante la vida en familia, yo soy muy familiar...

Y aparte sobre todo, el tema la influencia de unos profesores y demás que yo he tenido durante mi fase del instituto y de aprendizaje...

¿Qué te llamó la atención de esos profesores?

Bueno, que eran grandes comunicadores...yo tuve dos profesores en concreto, con los cuales todavía mantengo relación y eran muy muy grandes comunicadores y eran personas con las que realmente aprendí, me acuerdo de cosas de las que aprendí, que del resto de las asignaturas no me acuerdo, y bueno...eran para mí eran sobre todo, grandes comunicadores...

¿En qué año te titulaste como docente?

En el 2005

¿En cuántos colegios has trabajado y en qué periodos?

Pues, he estado trabajando en... primero estuve trabajando en San Fernando, en un instituto de San Fernando, Cádiz, después he estado trabajando en Málaga capital, en otro instituto...y este es el tercero... Llevo trabajando un año y pocos meses...

¿Has realizado perfeccionamiento profesional? ¿Qué perfeccionamiento? ¿Dónde?

Bueno, hay muchísimos cursos que se van haciendo para tú entender cuál es la psicología de los alumnos, de manera todo teórica...pero bueno...yo siempre he dicho que la verdadera manera de aprender es sobre el propio trabajo...y aquí... de los sitios, de todos los trabajos que yo he tenido, es lo que más sentido cobra esa expresión...

¿Y un perfeccionamiento en concreto?

No...de lo que más pueden ser pues es...todo de tipo procedimental o nuevas herramientas de trabajo, como pueden ser las aulas digitales, las aulas TIC, que si las pizarras, que si bueno... todo este tipo de

recurso digital... pero así, habré tenido algún curso sobre resolución de conflictos en el aula, pero eso realmente no cala en el conocimiento de una persona, a menos que tú lo aprendas directamente...

¿Has participado de proyectos de intervención en las escuelas donde ha trabajado?

Sí...ahora mismo estoy trabajando en dos cosas...uno es un programa de adaptación para las TIC, bueno que es sobre las nuevas tecnologías en el aula y su aplicación y estoy con otro que es de...bueno...es un sistema de comunicación instantánea con los padres, que es conocido como PASEM, que consiste, en que se puede comunicar a los padres con la inmediatez de un mensaje de texto, a través de una plataforma que acompaña a Séneca, que es la plataforma por la que se gestiona la Junta de Andalucía, en el apartado de educación

¿Cómo los lograste desarrollar?

Hay un organismo central, una coordinación que es la que lleva el trabajo o estos trabajos por diferentes centros, y los propios centros incluso hay otro coordinador más, que es el está por debajo de este primero y es el que organiza el trabajo con los profesores... entonces los profesores pues son los que participan ellos...estos trabajo son para la Junta de Andalucía...

II. ESTADO TESTIMONIAL

¿Qué es para ti la docencia?

Yo...bueno...es muy difícil, yo creo definir la docencia...la docencia más que nada es poder transmitir una serie de conocimientos y valores a los alumnos, bueno para que ellos se vayan formando tanto en su personalidad como en sus conocimientos, durante la etapa que están aquí y bueno que vean su futuro laboral un poco más claro...pero eso va cambiando mucho y va teniendo muchos matices que se les van incluyendo y que se les van quitando a lo largo del tiempo. Yo eso lo veo claramente, porque hace muy poco he sido alumnos y bueno...las características que tenía por entonces la educación, no eran las mismas que tienen hoy día y los requerimientos son diferentes...Hoy día pues es más necesario ser más comunicador, y más educador e incluso, tienes que estar cuidando mucho las formas dentro de la clase con los alumnos, respeto, valores, etc...que más enseñar en sí mismo...hoy día anda así la cosa...

Ventajas y desventajas de la profesión docente

Bueno, las ventajas son sobre todo... de tipo profesional o de tipo laboral, por decirlo de alguna manera, porque los profesores aquí, los que trabajan para la Junta de Andalucía, son funcionarios, el funcionario pues tiene un trabajo fijo, tiene una tranquilidad mental para poder dedicarse en cuerpo y alma a esto...no tiene que estar preocupado por su trabajo, por si puede perder su trabajo, porque se esté desvalorando, porque en fin...Entonces eso es una gran ventaja porque, bueno, te permite entregarte, como te decía, mucho con el alumno, te permite entregarte....Después, por otro lado, está el económico que, bueno, el económico está bien, yo creo que se están perdiendo una serie de privilegios justamente en este momento, económicos debido al tema de la crisis, pero está bien...yo, sobre todo a mí me parece que es un sueldo que está bastante aceptable, porque yo vengo de haber estado también trabajando en muchas otras cosas durante estos 5 o 4 años anteriores que estaba haciendo oposiciones también y bueno, pues, la remuneración pues era muchísimo inferior...Pero aún así creo que el profesor lleva implícito, el profesor implicado, lleva implícito un trabajo muchísimo más grande que el sueldo que cobra en este momento...Así que por dos lados diferentes, yo creo que la condición laboral, la seguridad o la estabilidad laboral...el sueldo...Aparte, es una cosa que es muy ideal, muy utópica, que es la educación de los alumnos y poder imprimir parte de tu personalidad en ellos, que eso es muy bonito, pero bueno es siempre en un porcentaje muy muy bajo del alumnado...

¿Y desventajas?

Pues, hoy día el hecho de que no se pueda hacer una autoridad legal, mucho más firme frente a los alumnos, es una desventaja muy grande...porque por desgracia se está perdiendo una cosa muy importante que son valores y sobre todo respeto, y entonces es muy difícil dar clases si un alumno no respeta a sus compañeros, no respeta al sitio donde está y no respeta, por supuesto, al profesor...eso es una gran gran desventaja...

¿Cómo percibes las políticas del Estado hacia la labor docente en España?

Bueno, yo creo que se debería tener mucho más en consideración, como ocurre en otros países de Europa, al colectivo de los profesores...hoy por hoy, no se les ve como la base de la formación del futuro del país,

sino que se le ve como un funcionario y bueno, al verse como un funcionario, pierde toda la categoría que tiene un profesor en sí mismo con respecto al trabajo...

¿Hasta qué punto tu vida personal influye en tu vida profesional? ¿Hay alguna relación?

Fundamentalmente, la influencia que en mi vida personal influye en el trabajo y al contrario, en mi caso en mi caso personal, yo a mí temas psicológicos y demás no me afectan mucho porque yo suelo tomarme las cosas, bueno, con bastante paciencia y tratando de ver cuáles son las necesidades que tienen hoy día los chavales, con lo cual no me preocupa mucho, no me afecta psicológicamente mucho el trabajo que tengo a diario. Ahora bien, tengo un apoyo muy grande muy grande, que es mi mujer que también es profesora de Ciencias Sociales, igual que yo...y bueno, continuamente nosotros nos podemos desahogar le uno con el otro y nos comprendemos sin ningún tipo de problema...

De hecho, tenemos nuestro tiempo de trabajo de instituto y nos ponemos los dos a hacer cosas, nos sacamos los ordenadores, el material y "vamos a ponernos a corregir!" y corregimos, hacemos todo ese trabajo junto...eso la verdad es que está bastante bien...y después cuando tienes algún problema, puedes hablarlo con ella, porque realmente sabes que te está entendiendo, y sabes el problema por el que estás pasando...con lo cual es un desahogo muy muy grande y un apoyo muy importante...

¿Cómo te defines como profesor?

Yo todavía definición como profesor creo que no tengo...yo me puedo definir como persona y bueno algunas características personales que son muy adecuadas para la educación de hoy día, para lo que requiere hoy día, y sobre todo es... que me considero una persona con mucho tacto y también con mucha paciencia, sobre todo... y yo creo que eso hoy en día es muy importante, bueno y además mi juventud por decirlo de alguna manera, también influye mucho en los chavales porque se sienten más identificados contigo y para labores de tutoría y demás yo creo que puedo desarrollar un trabajo incluso mejor que algunos otros profesores, porque además también los comprendo más, por lo cerca que tengo mi etapa educativa..

¿Y qué debes mejorar?

Bueno, en principio...no lo sé...no sé qué cosas hago bien, qué cosas hago mal...yo trato de ser muy riguroso y organizarme muchísimo el trabajo, quizás la manera mía de mejorar sería no pensar tanto en algunas cosas porque muchas veces tienen una solución más fácil y le doy muchas vueltas, yo creo que eso puede ser contraproducente...y por ahora no veo muchas más cosas porque realmente no lo sé...

¿Cuáles son las competencias que debería tener un profesor?

Pues hoy día ser...ser serio, ser muy serio a la par que cercano a los chavales...lo de serio lo matizo porque no se le puede dar mucha confianza, porque ellos no entienden la confianza como un favor, sino que lo toman como un derecho y bueno, incluso lo pueden explotar...entonces hay que ser, yo creo, serio a la par que tratar de ser cercano a los chavales...tener hoy día, hoy por hoy, tener muchísima, muchísima, muchísima paciencia, muchísima paciencia, y bueno...no sé creo que más o menos así un poco...

¿Cuál es tu percepción acerca del reconocimiento social que tienen los docentes en España?

Bueno, hoy día los profesores, por desgracia, a nivel social, se ven como, antes decía también que lo veía la administración, se ven como funcionarios...al verse así de este modo, se considera a los profesores como unos privilegiados que trabajan muy poco, que cobran mucho, que reciben... que tienen que pagar pocos impuestos y cosas así de este tipo...pero no hay, como ocurre en otros países, una imagen que, bueno, que se respeta, que se considera que es muy favorable a la sociedad, porque ahí está la base de la educación y el futuro y, bueno, eso ocurría antes, ya hoy por desgracia, eso no ocurre...antes el profesor era una institución, por decirlo de alguna manera, y llegaba el padre y el profesor le decía al padre, su hijo está tal y tal, y bueno, era lo que decía el profesor y se trataba de mejorar, pero hoy día se está desvirtuando mucho esa imagen....

¿Y tú te has sentido reconocido donde has trabajado?

Sí...sobre todo por el trabajo, porque soy muy constante, y bueno, creo que lo llevo de manera más o menos eficiente...

¿Y de parte de los colegas, alumnos, directivos?

Sí...tanto en los colectivos de los alumnos me lo han reconocido, compañeros, la directiva no tanto, porque muchas veces no he tenido mucho contacto, solamente con algunos jefes de estudios en otros centros y demás...y con los padres también, con los padres también, muy agradecidos algunos, algunos...

Hace un rato me hablabas de la autonomía del docente, ¿cómo lo ves, crees que tiene autonomía el profesor?

Sí...sí, sí. sí...Hoy día nosotros tenemos bastante autonomía, cada uno se puede organizar el trabajo y las correcciones, etc., bueno pues en el tiempo que quieres, de hecho un profesor puede utilizar todas las horas que tienes aquí en el centro, o venirse incluso a trabajar, como en mi caso, desde primera hora hasta la última, a pesar de las horas sueltas que puedas tener, y emplearlo todo para trabajar y no es necesario llevarte nada a tu casa...y la autonomía aquí es grande...está bastante bien...

Tú dices “aquí” en el centro o en general?

En general...por lo que yo llevo conocido, que tampoco es mucho, normalmente la autonomía que uno tiene, bueno, es plena, por decirlo de alguna manera...por lo menos en mi caso y lo que yo llevo visto...

¿El grado de tu satisfacción de tu profesión?

10! Porque lo que siempre he querido desde que tenía unos 16 años, era ser profesor, no sabía si de filosofía, si de educación física, o si de historia y geografía, pero yo quería ser profesor, con lo cual yo ver cada vez más cerca este sueño o esta idea que tenía, bueno, pues me llena muchísimo...

¿Y tus expectativas son amplias en el futuro?

Sí, sí, sí...conforme voy viendo en mi trabajo las clases, y la satisfacción que yo tengo con esto que hago, a mí realmente la docencia es lo que más me gusta, es lo que más me llena...

¿Qué diferencia hay entre el Rubén que comenzó haciendo clases hace poco más de un año, con el de hoy?

Pues... soy un poco más estricto, por las labores que también me han tocado como profesor, que ha dado la casualidad que en los 3 centros he trabajado como tutor de grupos conflictivos y yo creo que soy un poco más serio y más riguroso con el trabajo que exijo de mis alumnos y con el comportamiento...en un principio, pues, yo supongo que venía conmigo, yo soy así, soy muy afable, trato de ser, bueno, pues, compañero incluso de los chavales, pero eso, realmente no me favorecía en mi labor...con lo cual he ido dando cercanía pero también manteniendo las distancias y cortando las relaciones cuando era necesario y, bueno, eso lo único así que yo he cambiado un poco...

¿Cómo percibes la violencia de los alumnos?

Sí...pero yo creo que son muy agresivos entre ellos, con los profesores a lo mejor un poco menos, la forma de expresarse y demás, que son muy agresivas en algunos casos, y bueno, sí, yo diría que el comportamiento que tienen los chavales, sobre todo entre ellos, y en algunos casos, en algunos momentos puntuales, con algunos profesores, o con el profesorado en general, puede ser con cualquiera...sí es agresivo...Cuando... en mi etapa de alumno, recuerdo que los chavales, nosotros éramos igual de “cafres” entre nosotros, pero un profesor te decía cualquier cosa y tú no contestabas, no decías nada...

¿Has tenido algún caso personal de violencia?

No...como profesor...no, no...nada...yo supongo que los chavales me ven como el hermano grande o una cosa así y conmigo no se suelen sobrepasar...lo que ellos tratan muchas veces, lo que más, más es tratar de llevarse muy bien con el profe joven...

¿Has tenido alguna crisis profesional?

No...mi mujer sí la tuvo...el primer día de hecho...

¿Y tú el primer día?

No! a mí el tema...lo único malo que puede tener el primer día, yo creo que son los nervios de enfrentarte a un grupo, a los chavales que te están mirando muy muy muy fijamente, pero, bueno, conforme va pasando un poco el tiempo, te vas adaptando a ese ámbito y bueno, yo cada vez más me siento cada vez más gusto dentro del aula...y mi mujer, bueno, esa primera crisis o malas experiencias que tuvo al principio, ya las va dejando y cada vez se siente más cómoda...

III. VIVENCIA ACTUAL DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

¿En qué cursos y en cuántos estás haciendo clases?

Pues, son todos segundos de la ESO, tengo 4 segundos de la ESO, y tengo un tercero..

¿A cuántos alumnos les haces clases, entonces?

Son unos 125-130...

¿Cuántas horas a la semana?

Uf, no te sé decir...tengo reducción horaria porque la persona a la que estoy sustituyendo, por ser mayor de 56, creo, tenía reducción de algunas horas...pero no te sé decir, ahora mismo...no sé si son 17 o 19...esas son lectivas, horas lectivas, aparte hay trabajo administrativo, tutorías...

En tutorías no lectivas, de no trabajo con los alumnos, tengo 2, para atención a padres y demás, tengo otra que es de actuación con los alumnos en clases, y después tengo tutoría o junta tutorial que tenemos los profesores con el equipo de orientación...y qué más?...hora de reunión de departamento que también tiene su hora y preparación de material que tengo un par de horas más por ahí...

¿A qué tipo de alumnos les haces clases? (nivel socioeconómico, características de las familias, expectativas)

El alumno de aquí, yo creo que son, de manera general, generalizando, son alumnos sobre todo pertenecientes a familia con un nivel socio-económico medio y, bueno, yo creo que de conocimiento a lo mejor, en muy pocos casos, algunos padres pueden tener la educación secundaria, tiene titulación de educación secundaria, con lo cual, el nivel de conocimiento no es muy elevado entre los padres, pero sí hay, o por lo menos, en los casos que yo he visto, en la mayoría, sí hay una pequeña preocupación de lo que hacen los hijos aquí en el instituto, pequeña, yo también soy muy cabezón y estoy llamándolos a los padres cada dos por tres, con lo cual...

¿Cuáles son las expectativas que tú ves en los alumnos?

Ellos en la mayoría... ven que el trabajo que están desarrollando aquí no les va a servir absolutamente de nada en su futuro, de hecho eso se ve claramente en caso de alumnos que son ciertamente conflictivos en el aula, que después por las tardes, tengo conocimiento de que hacen cursos que son de orientación profesional, electricidad, cocina, etc. y al parecer el comportamiento cambia radicalmente en estos ámbitos, con lo cual, bueno, yo creo que muchos de ellos piensan que realmente conocer en el año en que Isabel II se enfrentó...pues ellos, la verdad es que no...

¿Crees que los alumnos tienen futuro?

Por supuesto que sí...yo se los digo a ellos de manera diaria, que traten de estudiar al máximo hoy día, porque cada vez se estudia menos y la gente que estudia y que saca adelante una carrera y demás, lo va a tener muy fácil, porque competencia hay muy poca...

¿Cómo te sientes remunerado?

Bueno...bien...por eso...por el cambio de los sueldos que he tenido anteriormente y demás...desde el punto de vista laboral...bastante bien...la verdad es que a mí el sueldo me parece que está bien, bueno, pero creo por lo que veo en el trabajo que van desarrollando otros compañeros y demás creo que se está perjudicando un poco al docente...

¿Tus expectativas del lugar donde trabajas?

Bueno, terminar el curso...el año que viene seguramente me mandarán a otro instituto y bueno las expectativas que yo tengo es la de tratar de sacar de mi grupo el máximo resultado posible, y de hecho también en mi tutoría, mejorar, tratar de mejorar el comportamiento que bueno parece que está mejorando...

¿Y tu nivel de satisfacción en este centro?

Para mí, es alta porque estoy aprendiendo mucho sobre todo con el trabajo con alumnos conflictivos, estoy aprendiendo muchísimo, muchísimo, al principio me dio un poco de reparo porque yo sabía que iba a suponer un trabajo extra, y además que no muchas veces es agradable, pero bueno, creo que estoy aprendiendo bastante..

¿Algo por mejorar en este centro?

No sé, en principio estoy bastante contento, la directiva por ahora, en los momentos en los que hemos tenido que encontrarnos, nos hemos encontrado sin ningún problema, con los compañeros muy bien, con los alumnos bien, con el personal que trabaja en el centro, también, en fin...bueno más o menos bien...contento...

¿Las relaciones sociales con la comunidad en general como son?

Sí...son buenas...con los padres que vienen cuando los llamas y demás, las relaciones son buenas y con el resto de los compañeros sí que es buena...

¿La participación de los padres en el proceso educativo de su hijo?

Bueno, yo realmente veo cuando les traigo aquí y hablo con ellos y demás, veo que son personas que realmente están preocupadas por sus hijos y demás, pero no se les ve con herramientas para poder mejorar a sus hijos y eso es un problema bastante grande... que ellos realmente no tienen capacidad de transmitirle la necesidad de que hagan sus actividades, de que trabajen, en fin, con lo cual, bueno, es un apoyo porque ellos en casa algunas veces, o en algunos casos, tratan de hacer que ellos cambien y demás, pero bueno no en la mayoría de los casos se consigue...

¿Cuál es tu visión y de qué modo utilizas las nuevas tecnologías de la información?

Bueno, yo a mí siempre me han gustado mucho las nuevas tecnologías, muchísimo, creo que son una herramienta muy importante, pero son precisamente eso, son una herramienta, lo único que van cambiar es el formato...plantan novedades de presentación, de dar a conocer contenidos, como el power point que lo utilizo bastante, pero, es una modificación simplemente del formato que nosotros ya conocíamos, no se debe abusar porque son realmente son una herramienta, no son más que eso...

¿Cómo evalúas el contexto mundial que vivimos (político, económico, etc) y la influencia en los alumnos?

Yo creo que ninguna influencia...que ellos no tienen ningún interés y ninguna preocupación por lo que ocurre en su entorno, esto es en un posiblemente en un 85% del alumnado... hoy día hay una despreocupación total de las cosas que le van ocurriendo alrededor, y si es de carácter político, administrativo, etc., muchísimo más...ellos viven en su pequeña burbuja, por decirlo de alguna manera, en la que su mayor preocupación, en la mayoría de los casos, porque hay chavales que tienen otra, es la de hacer sus actividades que ni siquiera en muchos casos hacen, con lo cual ya el ámbito político, administrativo, etc., ni siquiera del país, ni de Europa... les afecta en nada...

Bueno, muchas gracias!

ANEXO N° 5

"FICHA DE REGISTRO ANALÍTICO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN"

ANEXO 5.1.

Ficha de registro analítico del grupo de discusión N° 1

| FICHA DE REGISTRO ANALÍTICO - GRUPO DE DISCUSIÓN N° 1 | |
|--|----------------------------------|
| <p>N° DE ESTUDIO: GRUPO N° 1</p> <p>DENOMINACIÓN DEL GRUPO: G1 - Experiencia docente</p> <p>LUGAR Y FECHA DE REALIZACIÓN: Instituto de Educación Secundaria San Jerónimo, Sevilla - 4 de junio de 2014</p> | <p>ESQUEMA DEL GRUPO:</p> |
| <p>Observaciones sobre el discurso y dinámica grupal:</p> <p><i>Presentación: 16:45 (ir. pronto 16 hrs)</i> <i>↳ laborad. OK ✓</i> <i>↳ Disponen mejor OK ✓ correcta</i></p> <p><i>Desarrollar → Elección de la docente (comienza SIS voluntariamente)</i> <i>→ Escucha activa adecuada OK ✓</i> <i>→ SIS participa más que todos</i> <i>→ Se busca la palabra de los otros</i> <i>→ Temáticas: sufrimiento, condiciones laborales, condiciones de la docencia, elección de la doc. formación, habilidades de la docente, proyección de la docencia. Perfil de formación ver anexos.</i> <i>→ Temáticas sugeridas: evaluación de la docencia</i> <i>Posición:</i></p> <p><i>Final → Conclusiones ideas más relevantes OK</i> <i>Core → Opiniones... entrega regalo para cada participante OK</i> <i>Core. 18:30 ✓</i></p> | |

ANEXO 5.2.

Ficha de registro analítico del grupo de discusión N° 2

| FICHA DE REGISTRO ANALÍTICO - GRUPO DE DISCUSIÓN N° 2 | |
|--|--|
| <p>N° DE ESTUDIO: GRUPO N° 2</p> <p>DENOMINACIÓN DEL GRUPO: G2 +Experiencia docente</p> <p>LUGAR Y FECHA DE REALIZACIÓN: Instituto de Educación Secundaria San Jerónimo, Sevilla - 18 de junio de 2014</p> | |
| <p>ESQUEMA DEL GRUPO:</p> | <p>Observaciones sobre el discurso y dinámica grupal:</p> <p>Presentación 17:15-18:15 (hr. prevista 12:00) ↳ Introducción OK (disfrazada para comenzar ya que no todos llegaron a la hora. Se conversó sin un participante).</p> <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> → Formación inicial... comienza SL6 → Difícil para la participación inicial → Juego mucho activa OK → SL6 participante uno que otros → Tenían (con) sentimientos, cada uno los suyos, actitud política, visión de la doc, formación, habilidades de un docente, visión de la doc. → Tenían cosas emergentes, opiniones, intenciones <p>Final</p> <ul style="list-style-type: none"> → Conclusiones ideas muy relevantes OK ✓ → agradecimiento... entrega regalo a cada participante ✓ OK Qere: 1420 ✓ |

ANEXO N° 6

"TRANSCRIPCIONES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN"

ANEXO 6.1.

GRUPO DE DUSCUSIÓN N° 1

4 de junio 2013

S7: Dolores

S5: Ana

S15: Ángeles

S4: Marga

S9: Victoria

Duración: 92 minutos

Formación inicial

S15: Bueno empiezo yo! Yo cuando estaba en el instituto jamás me pude imaginar por mi cabeza que iba a ser profesora, jamás...a mí me gustaba mucho el dibujo y la pintura y tenía muy claro desde pequeña que quería ser artista...jajaja...era lo que me gustaba y bueno vengo de una familia humilde y realmente dedicarme al arte era un poco complicado y cuando terminé el instituto, hice la selectividad y como quise hacer bellas artes, entré a bellas artes y seguía pensando que quería hacer bellas artes y fue la carrera más maravillosa, disfruté muchísimo y fue estupendo...terminé bellas artes y lo primero que hice fui al INEM, al paro, y me dijeron, bueno pues difícil lo tienes, jajaja...entonces la opción era profesora de secundaria, viendo la situación me preparé las oposiciones y yo entré directamente aprobé la oposiciones sin pasar a ser interina, hice previamente el CAP que es una cosa muy light, que ha sido una experiencia de tres días de clases, prácticamente nada y ahí me di cuenta de la dificultad...y empecé como profesora en un centro en el cual daba dibujo técnico, nada que ver con lo que había estudiado y pensé que hago yo aquí...no lo tenía claro, pero bueno estaba ahí y dije, haré lo mejor que pueda...y a veces me planteaba hacer otra cosa y tengo una imagen de un momento determinado, de una chica de bachillerato que me pregunta qué te pasa... “no sé, qué hago aquí?” y me dice: “bueno, no te parece poco lo importante que eres para nosotros” y yo me quedé pensando, a lo mejor no lo estoy haciendo tan mal...y partir de allí empecé a darme cuenta lo importante que era para ello y que sí podía hacer cosas...

Parecer ser entonces que el CAP no tuvo mucha influencia en tu formación...

S15: Prácticamente nada...yo recuerdo que eran tres clases prácticas, me dieron a elegir entre un bachillerato o un curso inferior, y entonces dije yo prefiero el inferior porque es a lo que yo me voy a enfrentar y me dieron un tercero (que era un segundo de la ESO)...y llego con mi clase preparada y veo que ningún alumno me hace caso, absolutamente ninguno, y yo decía esto es horrible, esto es imposible, y llego a mi casa y empecé a darle vuelta a mi cabeza, cómo puedo hacer para que me hagan caso...y ahí empecé a poner transparencias, imágenes en mis clases, y el segundo ya empecé a organizar clases más atractivas.....pero el primer día fue la peor experiencia de mi vida porque en el CAP no te lo explican, no te lo dicen, para mí fue una experiencia horrible...ha sido un descubrimiento con el paso del tiempo...

¿Y los demás...también tuvieron una experiencia similar?

S5: Muy mal...yo también di tres clases...

S7: es más teoría que práctica...

S5: yo di dos clases y muy mal...

S7: yo sí que entré por lo menos a 5 clases con la tutora de práctica...

S15: a mí me dejaron sola, jajaja...

S7: ...ella daba clase de laboratorio y nosotros allí en el laboratorio era donde ella nos reunía y la hora que tenía que dedicarnos a nosotros, estábamos allí, después llegaban los niños y ella daba clases con nosotros allí, en el laboratorio, entonces nosotros veíamos cómo hacía clases...y tú cuando estudiabas eso era distinto...yo iba al de Av La Paz, que lo han cerrado...

S9: lo han unido a otro...

S7: ...pues los chiquillos eran difíciles, y la profesora tenía que tirar de ellos, eran alumnos de cuarto y la tutora nos decía: yo voy a dar esto, mirad vosotros el contenido, vosotros pensad lo que realmente tendríamos que dar con respecto al curriculum, y con lo que ellos se van a quedar lo que yo voy a exigir, porque más no les puedo exigir y sí que me chocó...porque decía esto no es lo que pensaba, tú vas a cuarto de la ESO y miras los contenidos que tú pretendes dar y no!...y después...yo di dos clases con los alumnos y la verdad es que se portaron muy bien los chiquillos, o sea que estaban acostumbrados a vernos...la profesora les decía que estábamos de práctica y se portaron muy bien...

S5: Lo mío es como lo de María Ángeles, es un trámite, es que es un mal mareo, era un trámite, algo teórico y luego tenías que cubrir expediente y las dos clases te preparas un tema y, que los chicos eran mayores, yo elegí historia del arte, me lo propuso el tutor, a mí el tutor, nada...

S15: te decía vamos cógete un tema el que tú quieras...

S7: ...creíamos que era un trámite...era lo que necesitabas para presentarte a las oposiciones...yo no aprendí nada...

S15: ...yo hice parábola y yo empecé a analizar el primer día y dije, estos chicos no aprenden nada, entonces yo cogí unas imágenes y empezaron a hacer un collage y de ahí estupendo pero es que luego años después me hicieron profesora de práctica que es curiosísimo...porque ahora me toca ser profesora y tú no te ves pero ellos te analizan y me asombro de hacer cosas porque ellos te lo hacen ver pero tú no te das cuenta... ahora en un par de meses me ha tocado estar en el otro lado y trato de tranquilizar a los chicos que vienen y les digo que lo que yo hago no quiere decir que esté perfectamente bien hecho que yo he aprendido con la práctica y lo hago lo mejor que puedo pero si veis que podéis hacerlo mejor..."no, no, que lo hacéis bien!" jeje...pero que yo no soy el ejemplo de nada, vosotros tenéis que innovar, tenéis que hacer cosas nuevas, ser creativos, tenéis que sorprenderme y la verdad es que he tenido algunos chicos de prácticas que son fantásticos...y mucha diferencia de lo que fue el CAP...ahora por lo menos se van con una idea general de lo que es esto...

¿Y esos chicos son los que vienen del master?

S15: exactamente...

¿Y ha variado un poco la esencia de la primera práctica?

S7: Es que el máster es un curso y el CAP eran tres meses...

S5: ...a lo mejor yo me equivoco pero yo he sido tutora y por lo menos con la edad y con los años que llevo yo creo que lo hacía por mero trámite, no me gustaba la enseñanza...yo le proponía muchas cosas, quería libertad pero nada, nada...

S15: y yo he tenido como 8 alumnos en distintos años y veías a algunos negativos y otros venían sin saber y luego la experiencia, para ellos ha sido buena, han salido con las ideas claras...y me han venido chicos arquitectos, jeje, con esto de la crisis...

S9: ...a propósito de los tres días de práctica del CAP... el otro día, alguien me había dicho que había sido interesante un programa de Punset sobre educación emocional, bueno, no voy a dar la opinión ahora, pero fue curioso porque entrevistaban a un super pedagogo americano, de estos así que lo doblan y tal, jeje, entonces la hija de Punset le pregunta..."entonces estos especialistas en educación emocional cuando tiempo necesitarían para formarse en educación emocional..." y dice el pedagogo "nosotros los formamos en 3 días"...

Todos: jajaja...

S9: y digo por lo visto que hay algunas corrientes que todavía usan 3 días...jajaja...como el CAP...

¿y tú marga, cómo fue tu experiencia?

S4: mi experiencia fue totalmente diferente porque yo empecé haciendo magisterio para dar clases en EB, que era lo que es ahora hasta segundo de ESO, y en principio no es que fuera...bueno a mí me gustaba enseñar pero yo quería ser profesora de literatura, por circunstancias de la vida hice magisterio primero, y claro ahí descubrí el inglés...y yo desde luego como yo estaba estudiando para dar clases, entonces desde el primer día yo tenía asignatura como sociología de la educación, pedagogía, tenía inglés en un nivel fuerte de contenidos y después tenía didáctica del inglés donde a mí me hacían un plano para dar clases, también gramática, vocabulario, de todo un poco...y muy bien porque yo aprendí muchísimo, aprendí muchísimo, de hecho no era lo que yo hubiera querido en un principio y ahora me alegro y después en segundo ya hicimos prácticas porque la escuela de magisterio estaba al lado de una escuela de primaria...

ya en segundo de la carrera?

S4: ...sí...en segundo ya hacíamos prácticas, íbamos de vez en cuando a dar algunas clases allí y después en tercero teníamos tres meses de prácticas, pero con programaciones, contenidos, objetivos, llegamos a conocer a los profesores y poníamos las notas a medias...y yo la verdad creo que he tenido un bagaje ahí que yo lo agradezco...yo todavía recuerdo cosas, además que teníamos profesores muy buenos...y aparte teníamos una asignatura que era “crítica literaria” y que era muy dura, tenías que estudiar muchísimo, o inglés de tercero o fonética del inglés que eran a unos niveles que yo después cuando hice filología (que por fin conseguí hacer lo que quería), a mí me parecía mucho más fácil la asignatura de filología que otras...entonces yo echo de menos o en falta que no haya nada específico para la persona que hace una licenciatura y se quiere dedicar a la enseñanza porque tú haces química y vas a trabajar en un laboratorio o en la empresa privada y poco más...y mucha gente se siente frustrada porque llega como profesor y no tiene idea cómo hacer una clase, además que para muchos, no era lo que querían hacer...

¿Entonces cómo sería una formación inicial?

S7: En la carrera, alguna asignatura que se dedique a la didáctica...

S15: Sí pero yo veo más como mínimo un año de preparación necesaria pero que sea realmente lo que se está haciendo ahora...

S7: pero el máster de ahora es muy caro...

S5: sí, sí, es muy caro...

S15: claro..a y mí vienen los chicos de práctica y me dicen lo mejor ha sido la práctica..

S9: yo entiendo la experiencia de los chavales de S15 y eran estupendos, estaban muy motivados...yo creo que tienen que trabajar, así como el MIR de medicina, lo primero es que llegan con la idea de hacer lo más creativos, por ej, la capilla Sixtina...y se daban cuenta que en una clase no puedes hacer mucho, y lo que más se da cuenta es que llegan los chicos con muchas ideas pero que no la alcanzan a desarrollar en el poco tiempo que dura la práctica...

S15: yo les digo a los chicos de práctica van a dar un clase y dicen “tan pronto, no puede ser!” una cosa sencilla muy sencilla, yo voy a estar ahí y tomaré nota de lo que tú hagas pero tranquilo...

S9: a uno de ellos que estuvo hace poco tiempo aquí haciendo su práctica hace poco lo vi vendiendo teléfonos móviles....

S4: yo creo que para que funcione un master es fundamental que los que le dan clases en el master sean profesores de secundaria, porque son profesores de pedagogía en su universidad y en su vida han pisado un aula y no les van a enseñar nada...nada...además lo único que le mandan a hacer son trabajos, unos detrás de otros...y por lo menos en la asignatura de inglés si le exigen que secuencien en una clase y que hagan una programación y después tienen una asignatura que es optativa para enseñar a utilizar las pizarras digitales y la nuevas tecnologías, pero es que es una asignatura optativa, pues hoy en día los niños se mueven con blogs y yo digo y nosotros y los nuevos que llegan que ni siquiera se saben meter al séneca...es muy triste que el máster no estén modernizando...es que el máster lo han hecho desfasado...

S15: a mis los chicos (los de práctica) me decían que suerte hemos tenido, porque de hecho el primer año que hicieron el máster, el alumno se tenía que quedar solo dando clase y los profesores los dejaban ahí...y después el segundo año ya pusieron una norma para que no se quedaran solos...

La práctica del master son tres meses, no?

S5: No, no tanto...

S15: Ahora, más no...?

S5: antes era enero y febrero....

S4:...tienen un número de horas...dependiendo también de los alumnos de las ganas que tienen...

S5:...si depende mucho de eso...a mí...yo estoy con Marga...a mí la experiencia de lo que vi el año pasado... yo el que tutelaba era de la UNED... entonces era todo teórico, lo daban profesores de pedagogía que nunca habían pisado un instituto y a mí me daba la sensación que eran para cubrir el horario suyo...y era toda una teoría...entonces yo pienso que tienen que montar algo que sea práctico tipo Francia, tipo MIR, que vengan aquí, le estemos tutelando, que vean la realidad...

S15: ..incluso al revés, deberían pagarle un poco o una pequeña ayuda por lo que están haciendo...

S5: si igual van a hacer una reforma, nunca cuentan con los profesores que estamos día a día con el alumnado, o es gente que huye de la tiza, en plan teórico, que están muy lejos de la realidad...yo pienso que deberían tanto en el máster como cuando se propone hacer algo serio, hablar y preguntarles a los profesores que estamos día a día en el aula...

S15: ahora un punto importante, es que muchos de nosotros cuando tuvimos que hacer clases en primero de la ESO fue difícilísimo, porque son muy pequeños, eso necesita realmente tener una formación porque es una realidad muy distinta a chicos mayores como los de bachillerato y de hecho quien me ayudó mucho fue S4 que tiene experiencia en primaria, no como nosotros...

S5: a mí me pasó lo mismo, trabajar con primero y segundo de la ESO ha sido lo más duro...hasta me tocaron chicos que estaban tutelados por el juez y no sabía cómo guiarlos...me decían...no te entiendo!...es que pegamos unos saltos durante la jornada, con niños mayores y niños menores y además niños de muy distinto perfil socioeconómico, es una locura...y en ese sentido se debería trabajar la diversidad en el master y por lo mismo a los profesores deberían darles niveles similares...

S15: es increíble como me cuesta mucho desconectar con los métodos que utilizo con los de bachillerato cuando me toca un curso de primaria...

S5: ...lo que dice ella...bachillerato te exige un nivel de preparación intelectual pero a la vez tienes que dárselo machacado...

S15: Y la tensión de que te dé tiempo a todo...uf!

S5: ...y por otro lado en secundaria te planteas estrategias para llegar a ellos y tirar, luego trabajas con niños con unas dificultades que dices voy a hacer algo imaginativo y llevas muchas horas en casa para preparar eso...

S7: como dice S5, yo los jueves me relajaba porque el viernes tenía segundo de bachillerato pero llegaba el domingo y ya estaba estresada preparando cosas...

S15: y te digo más...ahora tenemos el ritmo pero cuando empezamos en septiembre...

S5: ahaa!!

S15: eso es mortal...los chicos de prácticas cuando vienen y termina la última hora me decían...ya no doy más, es que estoy reventado...y son chavales de 22 años y no podían tampoco físicamente, porque en una clase de 30 no paras...con los del primer ciclo estás de pie y te mueves...toda la hora entera sin parar...como dijo una vez una colega, cuando sales de una clase del primer ciclo buena, es una satisfacción increíble...y la siguiente hora te toca un segundo de bachillerato...a cambiar el chip...y no paramos en la semana...

S5: es mucho estrés luego tiene sus cosas gratificantes, pero volviendo al tema de la formación yo creo que debería haber otro modelo...hay mucha gente que termina en la enseñanza por que no pueden hacer otra cosa...

S15: pero yo no veo mal lo del máster, lo que pasa es que deberían hacerlo mejor...

¿Por qué creen que se elige la profesión docente?

S15: yo de la experiencia que me han venido simplemente es por un tipo de salida profesional, pero por vocación no...que luego que vista la práctica y le parece interesante, sí...porque ten en cuenta que los chicos que han venido conmigo son ingenieros y arquitectos y dicen voy a probar esto a ver qué tal...pero que tampoco creo que sea tan importante que sea vocacional, quiero decir que tú puedes tener vocación y decir no me gusta o al revés...

S9: yo creo que por el hecho de considerarlo vocacional hay docentes que no son profesionales...

S4: Yo de las alumnas que yo he tenido de práctica un caso es muy curioso porque una había sido alumna en primaria y entonces su idea era ser profesora de inglés...

Entonces es una profesión por descarte...?

S15: Depende de la carrera universitaria, porque por ejemplo el caso de filología inglesa o hispánica, el que estudia filología normalmente una de las opciones es la enseñanza pero las carreras de ciencias, química, arquitectura, bellas artes, pues sí, está ahí como un camino más entre muchos...

S7: yo hace tres años cuando me saqué la plaza, mi primer destino provisional fue san jose de la rinconada, entonces la tutora, la jefa de departamento de química, era tutora de práctica y también llevaba el máster y la coordinadora era reyes de la vega...

S9: La conozco...

S7: que es hija de Reyes, entonces Margarita, catedrática, daba la parte de la didáctica, porque era profesora y mi profesor de la academia también daba el Máster, entonces yo estaba de práctica y Margarita contaba conmigo para todos y me decía la mayoría de los alumnos que tengo son alumnos que han hecho la EGB y el COU y no tengo si acaso uno de la ESO y al final cuando terminamos el curso ella me invitó a su oficina y antes todos, mayores que yo, y que habían estado en la privada y que se habían quedado parados, todos, yo era la más joven y estuvieron hablando conmigo, porque eran de 30 o 40 años que se habían quedado parados...

S15: pero depende del tipo de carrera, creo he...

S5: yo creo que de la realidad, también del momento, eso influye mucho...

S15: pero hay un tipo de carrera que un tanto por ciento muy elevado se sabe que tal vez se vaya a dedicar a la docencia y como que lo tienes más en mente y hay otras que no, que ni siquiera en mente...

S4: Pero hay mucha gente, la mayoría de la gente que estuvieron en literatura conmigo lo que querían era escribir y allí se les quitaron las ganas de escribir pero bueno...

S9: pero también cambia la situación aquí, porque cuando yo estudiaba en San Sebastián no había ninguna posibilidad de que hubiera oposiciones porque estaban congeladas y no existía en mis compañeros de filosofía la idea de ser profesor, nunca se hablaba de eso en filosofía y nunca nadie habló...y cuando llegué a Granada a hacer psicología, y todo el mundo estaba a ver si acababan y quien había acabado ya otra carrera antes en segundo ciclo de psicología para presentarse a las oposiciones y apareció la palabra "oposiciones" entonces durante todo este tiempo es verdad que ha existido y ha habido plazas, convocatorias y qué pasa con todos los estudiantes universitarios donde su salida natural de los últimos años han sido las oposiciones en secundaria, cuando pasen años y años, yo creo que habrá una congelación seria en la que se vayan agotando las posibilidades, que no va a ser u a opción fácil, qué pasará, cómo será...

S5: es verdad lo que dice ella, ella cuenta lo que pasa en los años ochenta, yo tengo amigos de época que salían a lo mejor cuatro plazas, es decir, no salían plazas, la opción de la enseñanza estaba limitadísima, además no había trabajo, era como ahora...o sea de los ochenta, mucha gente marchaba a Europa a viajar, se sacaba su dinero trabajando en lo que fuera y un poco a experimentar, porque no había trabajo, es un poco como la generación que empieza ahora, que van a tardar mucho en incorporarse al mundo laboral...

S9: Creo que habría que hacer después una nueva encuesta de las tuyas (todos, jajaja), porque es verdad que van haber una condiciones muy duras, todas (nosotros) más o menos hemos disfrutado de un momento con buena salida...

S7: no...pero a mí me tocó muy duro por mis oposiciones en química estuvieron congeladas ocho años...

S9: sí, sí, habían asignaturas más complicadas, pero igual era una época de más trabajo...

S5: no, no...no habían oposiciones

S7: ...no había oposiciones y te tenías que ir fuera...yo me fui a Extremadura..., de hecho yo empecé en Extremadura...

S5: Ah! yo también...

S7:... yo empecé en Extremadura porque aquí no había nada...

S5: Yo es que aprobé las oposiciones y me mandaron a Zafra...

S7: No, yo empecé interina y estuve dando vuelta por Extremadura...

S15: eso es lo peor, que apruebes las oposiciones y te envíen allí, jajaja...

S5: a mí también...me mandaron para allá...a mí me aprobaron en el MEC...

Esto de la movilidad siempre me ha llamado mucho la atención, como lo veis?

S5: yo te cuento mi experiencia, a mí me parece injusto los interinos tenían mucha más ventajas, bueno, yo en eso tuve una mala experiencia, porque estuve que estar ocho años yendo y viniendo, o sea que me alegro muchísimo de haber estado donde estuve, pero me parecía injusto que si mi jefa, aunque fueran, las oposiciones se pueden cambiar, había puesto en una oposición a 10 interinos que se quedaban en el mismo Sevilla en los mejores institutos y no aprobaban y tú estabas haciendo las Américas, o sea donde te tocara y si tienes suerte a lo mejor tienes un buen destino, pero si no, a la alpujarra almeriense...

S9: depende de las circunstancias porque como yo no tenía ningún punto de referencia, pues el puesto de trabajo me permitía conocer lugares y entonces eso ha sido interesante para mí...claro estudié en Granada y sin embargo empecé a trabajar en Jaén y después en Cádiz, que después me tuve que buscar la enciclopedia para ver el pueblo que me habían dado, entonces no tenía ni coche y tenía una maleta con pocas cosas, y en el verano procuraba dejar las cosas en casa de alguien porque me iba...así que me ha servido mucho...

S15: lo peor que yo veo en eso, que es muy chulo, pero tú apruebas las oposiciones y te mandan a Calaña y después a Huelva hasta ahí bien...pero que luego te dicen...ahora le vamos a dar el destino definitivo y te mandan a Hinojosa del duque y te esperas 6 largos años poder ir a una capital, muy duro...entonces cuando son 4 años, vale, pero si te tienes que esperar más de seis años a que te den algo definitivo y poder empezar tu vida, porque realmente, el problema no es que, porque si te dan una capital tampoco pasa nada, pero cuando te dan un pueblo perdido e incomunicado es durísimo...lo que decía S5, que podemos discutir el sistema de oposiciones pero si las aprobamos es injusto que estés 11 años a esperar que te den algo definitivo... lo mejor es esto, jajaja...a mí me gustaría estar trabajando en el pabellón de Chile y llevo ya 21 años trabajando en esto y por qué no puedo...me lo pueden explicar...?

S9: por la ley de la oferta y la demanda...

S15: pues ya está...

S7: por qué tengo que estar aquí y llevo 21 años en la enseñanza, yo no lo entiendo, por qué me castigais, jejeje....

S9: pero el sistema es muy terrible porque lo que pasa un poco en los institutos más interesantes o los centros de trabajos más interesantes, por lo que sea, por la razón que sea, por el tipo de alumnado o por la ubicación, normalmente es una cuestión de antigüedad, es un sistema así...

S15: Y cuando tienes 60 años y estás feliz por jubilar no lo das todo...es así...

S5: es así...y da pena porque yo estoy donde quiero y ya al final no tienes ganas de nada...

S9: es interesante, por ejemplo, el alumnado del colegio donde va mi hijo es un alumnado muy bueno, es un centro muy solicitado por lo que llegas ahí cuando tienes 50 o 60 años entonces es un alumnado muy bueno, educado pero en unas condiciones muy antiguas que es lo que S15 comentaba, porque el profesorado está cansado y es mayor entonces curiosamente, no sé, tengo amigas dando clases en centros muy conflictivos con una innovaciones e historias chulísimas que no lo pueden disfrutar alumnos de ese centro...

S5: ahora, otro hándicap, por lo menos en historia, se han conseguido las mejores plazas por el tema del bilingüismo, gente que no tenía ni un solo punto, y yo esperando 24 años, para qué...y ahora están ahí...

S9: como se supone que en España somos muy tramposos, si por ejemplo, si yo contratara a S15 porque es una profesional estupenda, yo directora del centro del pabellón chile, este bueno que quiere ella, yo la contrataría porque es una profesional estupenda, sabríamos que es porque es mi prima y no porque es una profesional estupenda, entonces se crean una normas muy surrealistas...

S5: subjetivas!

S9: subjetivas no...muy objetivas basadas en el surrealismo, por ejemplo, lo viejísima que es entonces tiene muchos más puntos, es objetivo, ha trabajado 50 años y le dan el mejor centro y hay que medirlo de alguna manera y con características muy poco relacionadas con su capacidad, sino con otro tipo de parámetros que justifican una clasificación, objetiva entre comillas, para que, como hay mucha gente que quiere trabajar allí, vaya al final quién, la persona que más años lleva en esto, es mejor que S15?, pues no...

S15: es lo mismo que en práctica...si hay profesores de dibujo, 20 mil apuntados para hacer prácticas y prácticas y los chicos cuando se reúnen, la experiencia es que han tenido muy mala suerte, la práctica no nos gusta, no hacemos nada, nos dejan solos en el aula, pues automáticos te haces una mala referencia de eso, esos profesores no deberían dar más prácticas, vamos a ver, les dan prácticas a profe roes que los propios alumnos les están dando las clases que realmente son productivas...

S9: el alumno de práctica de S5 que comentaba antes que le había parecido que estaba poco motivado y con poco interés por la enseñanza, seguramente S5 le aprobó las prácticas...

S5: Sí...sí...

S9: a mí me parece un trabajo tan difícil y tengo tanto trabajo ahora mismo y varias cosas que hacer, que no quiero añadir un trabajo nuevo por eso no he tenido alumnos en práctica en estos años y tengo compañeras música que efectivamente tienen alumnos en práctica y me dicen, esta persona, además que en música normalmente suelen ser personas que quieren tener eso en su curriculum por si acaso, pero van a intentar sino una tal o trabajar en el conservatorio, o intentar seguir tocando, tener algo como instrumentista, acaso tienen eso y se ven al final un poco obligados a aprobarles porque ya que lo han hecho y han estado aquí, han cubierto las horas que tienen que estar y les aprueban, pero bueno, si tú sabes que una persona no es apta para dar clases en secundaria, y al final todos pensamos, bueno yo tampoco lo era cuando empecé, y después lo fui, entonces yo no sé exactamente esto para qué sirve...no lo tengo claro...

S15: pero en Andalucía hay un proceso de selección para participar en las prácticas...tienes que entregar un informe...

S4: yo creo que la práctica sirve para darse cuenta si le gusta la enseñanza...

S9: ya, pero va a depender de muchos factores, del centro en donde esté...

S4: pero nuestra nota no les afecta tanto, nosotros tenemos que hacer un informe, donde hay un baremo de 1 a 5, por ejemplo, si tiene iniciativa propia, si es responsable, si tiene buen trato con sus compañeros, si son puntuales...

Es decir que eso sirve para detectar las competencias que debería tener el practicante?

S4: yo no me acuerdo...

S15: yo tampoco...

S4: era un trámite, mientras menos preguntas menos trabajo... con eso no se gana dinero, no lo veo serio, en absoluto y no te digo que los directores del master sean... lo que pasa es que ellos se tienen que dejar llevar, ellos no pueden contratar a quien les dé la gana, y ahí tienen a profesores de la universidad dándoles cosas a los alumnos y ya está, es un trámite y lo que vale un master, 1800 euros, a nosotros nos dan 230... y tú lo haces porque los alumnos te enriquecen, cualquiera que venga, te sirve...

S15: yo lo hice el primero año un poco por experiencia y después me encantó... y para mí en un principio es raro porque tiene a alguien delante todo el tiempo pero luego al final es positivo...

S9: pero en tu caso (S15) tienes suerte porque tus chicos han sido estupendos...

También quería comentar el caso de dos chicos en práctica que tuvo una amiga, porque había intentado quedar con ellos para hablarles, pero realmente pocos motivados, eran músicos y estaban totalmente alejados del mundo de la secundaria, y mi amiga no les puso trabas a que ellos tengan ese título de master...

Reconocimiento social de la profesión en España...

S4: aquí no le dan la importancia en ninguno de los aspectos ni a nivel social ni a nivel estatal...

y en qué veis esa falta de reconocimiento?

S4: económicamente cobramos poquísimo y después el respeto que se nos tiene, todo el mundo puede opinar....

S15: eso para empezar, por ejemplo tú lo ves en los alumnos, que son el reflejo de sus padres... yo cuando llegaba a casa, cuando era pequeña, y a lo mejor un profesor me decía cualquier cosa, porque no has estudiado lo suficiente, y mi padre me decía, bueno, pues estudia... pero si es que estudio... si el profesor decía que no estudiabas tú no estudiabas y no quedé con ningún trauma, y no pasaba nada y ahora ves cosas alucinantes...

S9: yo he visto en estos años atrás y sobretodo en algunos profesores, en general, se valoraba mucho que tú tuvieras otra cosa que hacer... o sea que esto era algo que hacías para ganar un sueldo, pero realmente tu actividad creativa artística, de trabajo personal era tu especialidad y tu satisfacción al máximo porque eras algo que tú hacías y la enseñanza era algo anexo...

S15: yo por ejemplo tenía compañeros, que yo vengo de dibujo, y eso es como un mero trámite para tener un dinero para que ellos pudieran dedicarse al arte, entonces si tiene un prestigio yo no... hoy en día los artistas no nos podemos dedicar a dos cosas, pero si es verdad que lo miran como con poco prestigio...

S9: lo que te da prestigio es otra cosa, tu propia profesión... y eso no es culpa del profesorado...

S15: bueno y en nuestra materia, que lo otro es la escala de valores, o sea dónde vas a parar tú con dibujo artístico... el otro día una chica muy buena y empezó a flojear y me dijo que su padre le había dicho que no le dedicara tanto tiempo a eso, entonces eso me pareció tan triste... entonces depende también lo poco valorados que estemos, también depende de la materia que doy acentúa más esa valoración... imagina que

yo he escuchado a profesores que han dicho bueno, para pasárselo bien vayan a la clase de dibujo...y otros que me preguntan y ustedes hacen exámenes?...y compañeros míos! Pero muchísimos...

S7: lo mismo pasa con educación física...

S15: y creo que nosotros no tenemos la culpa porque a mí me encanta y lo transmito y no puedo evitar que los chicos sean felices porque a mí me apasiona, entonces qué culpa tengo yo que odien las matemáticas...y a veces me hacen sentir culpable...

Y el reconocimiento de los padres?

S4: yo con la sociedad en general estoy por una relación sana, porque antes era que teníamos muchas vacaciones, trabajábamos muy poco...

S15: eso sí...

S4: ahora la gente, como está cambiando el alumnado, pobrecitos, ahora somos pobrecitos, nunca estamos como profesionales...

S15: jajaja...

S4: ahora les damos pena, antes le dábamos envidia, y se ha puesto tan mala la envidia que nos han quitado dinero y que nos quieren quitar las vacaciones, ahora damos pena y todo el mundo se siente en el derecho de opinar porque como todo el mundo ha pasado por un colegio, te dicen cómo tienes que dar las clases, nadie se lo dice a un médico, nadie se lo dicen a un abogado, pero aquí todo el mundo cree que sabe o que entiende...

S15: un ejemplo, una chica que le pusieron en la agenda que está charlando mucho en clases...y la respuesta del padre fue usted dedíquese a hacer clases...los padres no admiten crítica, perdón usted le va a decir a mi hija que se calle?

Y las políticas públicas?

S4: ahora somos autoridad...

S7: y eso para qué sirve...?

S4: para denunciar...es como si fuéramos un policía que no nos pueden insultar ni agredir...

S15: pero eso ellos no lo tienen muy claro, nosotros sí lo tenemos más claro que ellos, pero tampoco vamos a ir diciendo eso...

S4: y creo que era necesario, porque hay quien te insulta y ha habido malos tratos de profesores y alumnos...y eso ahora es un delito y que no se quede dentro del centro y ahora si un niño me pega yo lo puedo denunciar a la fiscalía de menores y no se queda en lo vamos a solucionar en el consejo escolar o con el director, tú tienes una denuncia porque yo soy una autoridad ante ti...yo lo veo necesario...eso cuando se ha aprobado??

S5: sí hace pocos meses...

S7: pero eso cuesta mucho aplicarlo, a menos que sean casos extremos...

S15: pero hay que tener sentido común...yo tengo una amiga y le subió una madre y le insultó delante de la clase con todos los niños, y ella la primera vez en su vida, la denunció...

Son frecuentes los roces entre profesores y alumnos?

S15: antes mucho más, yo ahora no mucho...

S7: es que ahora tenemos el listón alto...estamos tan acostumbrados ya...

S4: esto es un micromundo que no sabemos cuándo va a saltar la liebre y a quién le va a caer...porque de pronto mañana te encuentras un problemón...

S9: también hay otro factor, que somos un servicio público y lo que se ha hablado del tema de la transparencia por ejemplo, es verdad que también el usuario en este caso el alumnado y los padres tienen derecho a saber, derecho a informarse, evidentemente con conocimiento de causa y con respeto...pero han habido casos de oscurantismo sobre determinadas relaciones de los profesores con el alumnado sobre lo que se hace, sobre lo que no se hace, es decir, es verdad que esta ley sobre autoridad es necesaria porque hay situaciones muy violentas que necesitan un respaldo y no estoy muy enterada como funciona pero también por otro lado como toda la administración, creo que debemos hacernos cargo de que somos un servicio público y también nosotros tenemos que respetar que nos pregunten, y seguro que no tenemos problemas, pero no ha faltado situaciones que se ocultan e historias que se tapan o que te quejas cuando te piden una programación o pones problemas cuando te piden algo...

Se evalúa vuestro trabajo?

Todos: No...

S4: a mí no me parecería mal, aunque dependería de quien me evaluaría...pues si me va a evaluar alguien que está sentado en una oficina...

S15: bueno los chicos de práctica de alguna manera son evaluados...tienen que hacer una memoria...y ahí tienen que comentar cómo trabajo...es lo único que he visto algo así como una evaluación a tu trabajo...

S15: yo lo veo como una fiscalización, porque nosotros tenemos al inspector que es nuestro jefe de alguna manera, pero lo ideal, lo que yo echo en falta es que esa persona cubre un cargo que te tiene que orientar, que te tiene que ayudar, que te tiene que preguntar cómo voy, cuáles son tus problemas, jamás un inspector se ha acercado a decirme, hola soy tu inspector y quiero saber tus necesidades...cuando vienen aquí entran a hablar con la directiva y revisa tus firmas....como que atemorizan...

S7: por ejemplo, cuando vamos a salir de vacaciones vienen para comprobar la asistencia...

S15: en plan eficacia...

S9: hay intermediarios entre el usuario y los docentes entonces tiene que ser alguien que conoce la norma, entonces si hubiera por alguna de las partes alguna recomendación tiene que hacer cumplir la norma y la norma se hace cumpliendo con papeles, entonces normalmente se soluciona pidiendo información por escrito, una información acorde a la ley, luego son muchos papeles con muchos puntos y esa es la horrible relación, porque nadie va a venir a hablar, sino va a venir a pedirte papeles, porque los papeles son la prueba para poner de acuerdo a las partes, esto ha ocurrido o no ha ocurrido, esto está bien evaluado o no está bien evaluado, vale, lo importante es darle los papeles...

S15: Cuando el inspector llega a mi clase por ejemplo, que nunca ha llegado pero podría llegar, pues llega y te dice...dime cuál es tu línea didáctica, esto y esto otro, pero la programación de la unidad lo que has ido cambiado, etc...y lo digo esperate, qué me estás pidiendo, espérate un momentito y cuando termine lo hablamos de todo lo que yo pienso y lo que tú quieras...entonces como lo que dice S9, a la gente la atemorizan un poco porque es como el inspector va a venir y todo el mundo tiene que tener la unidad didáctica diaria con lo que tú va a hacer ese día, apuntado todo, cada hora, cada ejercicio...es un absurdo!

S7: es que es una locura...!

S9: y se trata de justificar nuestro trabajo y de solucionar la relación entre el usuario y la..., porque al fin y al cabo somos una administración muy burocrática, y la manera de solucionar la relación entre el usuario en este caso el padre-alumno y el profesorado es una relación administrativa...

S5: a mí me parece contradictorio cuando trabaja un inspector....

S4: Aquí nos inspeccionamos entre nosotros mismos, porque un profesor no puede ir a una excursión pues yo lo cubro, segundo nos pueden dejar sus trabajos puesto mis alumnos que son míos también y los quiero, aun así los tenemos que aprobar entre nosotros, luego entre nosotros ya nos estamos

inspeccionando...después los niños son también inspectores y luego los padres...no necesitamos que nos inspeccionen de afuera...

S5: A fiscalizarnos!

S4: No! porque nosotros ya estamos bastante fiscalizados, somos el trabajo de los que más fiscalizados están por todo el mundo, incluso entre nosotros mismos nos autoevaluamos todos los días...

S5: Y muchas veces nos autoflagelamos...qué he hecho mal, que no funciona...

S15: yo de las últimas visitas, llega el inspector y no me dijo hola ni buenas tardes ni nada...llegta coge y me dice que tenemos que firmar todas las mañanas cosas absurdas...y otras cosas que se me olvidan... Llega y le dice al director...y la hoja de firmas...está aquí, le dice el director...pero esto no está todo firmado, y el director le dice es que ha gente que ha entrado a clases y no ha alcanzado a firmar...ah! vale! Y esas cosas, y después te dicen que no le haces clases motivadoras a los chicos...pero qué dice, si él no está cuando lo hacemos...

S5: para mí hay otra cosa más fuerte, por ejemplo en mi clase tenemos inspectores que han huido de la tiza y nunca han dado clase en secundaria, que no conocen la realidad ni nunca se han metido con muchachos de doce años de trece o de catorce y luego, que han sido compañeros, que luego vengan y digan "papeles"... "tú no estás trabajando la diversidad, cómo estás haciendo el apoyo" ¿y ese niño?"...

S15: eso es una adaptación? Pero es que se están equivocando...!

S5: eso es muy fuerte de cómo está nuestra administración...

S4: Aparte que yo también creo que al que es buen profesional y trabaja, le atacan por todos lados y que después todos sabemos quién no trabaja, quién se escaquea, y oye curiosamente ahí el inspector no existe, su figura no está, ahí me doy cuenta yo pero no se dan cuenta los demás...siempre se da el caso de aquella persona que es menos profesional, siempre...y ahí es cuando no hace nada la inspección, por ejemplo, pero no puede una persona y venir a decirte que te falta un punto y coma...

S15: pero burocráticamente es terrible...tú cuidas todo, entras a clases, cierras la puerta, sales a tu hora, estás ahí con los niños, entregas todo lo burocrático que tienes que entrega, o sea, tú haces todo lo que te dicen que tienes que hacer, y no les importa...y si tú haces cosas distintas no te lo toman en cuenta...

Finalidad de la docencia...

S4: estimular la creatividad en el alumno, abrirle horizontes...

S5: ...Y vías de esperanzas...

S4: enseñarles el camino...

S5: yo creo que...a ver...yo soy muy crítica a veces con la administración, pero yo creo que es un trabajo precioso, por muchos motivos, además que permite experimentar, aprender de ellos, tú les transmites ilusión, quieres tirar de ellos, que sigan, no os preocupéis, vosotros adelante...a la vez experimenta si esto no funciona...a veces algo haremos mal que si seguimos explicando como hace 400 años, entonces vamos a hacer cosas diferentes, es decir, posiblemente nos machaquen por todos lados...pero yo creo que a veces sí que tiene recompensas y creo que es precioso trabajar con personas...

Que están entonces dentro de las ventajas de la profesión...qué otras más veis?

S15: mmm...la formación de una persona es una de las cosas más bonitas, cómo evolucionan esos alumnos, ten en cuenta que nosotros tenemos a niños que los tenemos a lo mejor con 12 años y de pronto los ves que terminan con 18, que ya los ves con una madurez, o sea esa evolución, o los niños que sobreviven a bachillerato al final, uf, es muy gratificante, porque además tienen otra mentalidad, otra forma de ver la vida, distinta, otras inquietudes, diferentes...

S5: perdona S15...a mí por ejemplo me ha parecido más gratificante, que eso me encanta, con gente que luego a hecho carrera o que tiene otra profesión y se ha puesto en contacto contigo y tiene buenos

recuerdos, pero a mí por ejemplo me resulta muy gratificante trabajar con niños muy difíciles, que tienen una problemática en casa que no cualquiera sale, y en cambio han salido adelante, y te lo agradecen, creo que eso es de los placeres más bonitos...

S15: nosotros tenemos a alumnos con unas dificultades aquí, complicada...y cuando las personas que estamos aquí, tú les ves un camino, una esperanza distinta de salir de su situación, y te dicen, yo puedo señorita? tú puedes y le das esa seguridad y cuando lo ves entrando, ya creyéndoselo y se cree que tiene esa posibilidad de salir adelante, es gratificante...

Competencias docentes?

S15: tener paciencia...pero paciencia yo tengo muy poca, pero yo tengo mucha ilusión y te lo compenso con la paciencia, yo le pongo mucha ilusión, mucha pasión, yo soy pasional, mucha ilusión, mucha pasión y responsabilidad...y ser responsable es muy importante, sentir que tienes que cumplir con tu trabajo y lo tienes que hacer, de que tienes delante que son personas importantes...

S7: yo creo que tener mucha ilusión y tener mucha ilusión...

Puede ser un líder?

S15: yo creo que el carisma es importante también...y hay personas que lo tienen y ya está...

S4: el profesor tiene que tener la capacidad de adquirir el rol que en ese momento demande la actividad, un día será líder, y otro día será simple conductor de una actividad y permanece en un segundo plano, depende lo que te demande o el tipo de actividad que tú quieras...

S7: Lo que hablan los alumnos de ti, no sé si les ha llegado a los oídos, no es lo mismo el concepto que tienen ellos de segundo a los de bachillerato...

S5: es muy distinto...

S7: los de segundo regular y ya los de cuarto y de bachillerato, mejor...

S15: pero no te creas...no es tan así...

S7: yo lo veo así...

S5: yo veo otra cosa...es muy enriquecedor que entremos profesores cada uno con una forma de ser, porque es muy ridículo que fuéramos todos como la película El Muro, sería alienante y así porque a cada uno le gusta una cosa, no lo sé...

S15: que muchas veces yo puedo discutir con S5...porque a lo mejor dice es que este niño...y yo le digo déjalo...ella tiene una forma de ser distinta, tenemos personalidades diferentes y eso es interesante, lo que tenemos muy claro es el objetivo de que ese niño salga adelante, y no se salga del sistema, que saque la secundaria, como mínimo y que luego se le abran una serie de campos que tenga posibilidades este chiquillo por si quiere hacer un módulo y que esté bien preparado, ese es nuestro objetivo pero claro cada una de nosotras tenemos una personalidad diferente pero queremos lo mismo....

S9: a mí me preocupa un poco y que todas lo sabéis, que no lo he dicho, el tema de que necesitamos recibir agradecimiento y eso es un problema porque se pasa mal, eso es un problema que habría que aprender a manejarlo porque muchas veces lo frustrante es como que estás haciendo algo por lo demás, con el carácter de salvadora, porque es lo que trasluce de lo que hemos dicho y después esos momentos que no recibes de la otra parte nada...eso no es sano, es poco profesional, eso hay que cambiarlo radicalmente porque si no, lo vamos a pasar muy mal hasta que jubilemos, no tiene sentido, además es una relación tóxica, no puedes estar buscando...a mí eso es una cosa que en la medida de lo posible intento cambiar en mí...no puedes trabajar de esa manera...

S15: tú lo intentas, no? porque yo cuando empecé a trabajar yo pensaba que los 30 alumnos iban a tirar para adelante...pero era imposible...

S9: pero si te das cuenta en todo lo que hemos dicho, esperamos el agradecimiento, que venga el inspector y nos diga pues mira fíjate qué bien...esto es solo rellenar un papel y ya está...

S15: yo lo quiero que él se entere realmente de lo que hago...

S9: los profesores necesitamos dar y recibir...

S5: a mí, lo que menos me gusta de esta profesión es lo que se está burocratizando, a mí el inspector, con todos los respetos, me da igual lo que me diga, yo creo que hay fórmulas para contralarlos, sí...su presencia física de fiscalizador en el aula, que no me tiene que agradecer nada pero conforme está la educación ahora, creo que es un papel si quiere controlarme lo que falto, si cumplo o no...a él le llegan datos, pero nos dicen ahora una unidad didáctica, ahora este papel, ahora faltan los dos puntos que vas a preguntar, error de forma! Es feo! Y contradictorio porque trabajamos con personas y no tenemos que establecer una...a ver somos adultos, no tenemos que tener una relación sentimental pero si no hay pasión los perdemos, o sea si yo llego aquí en plan profesional exclusivamente y no pongo algo de entusiasmo, los pierdo...

S9: la ilusión y pasión que transmites pero que trasluce me da la sensación y lo digo por mí misma y sé que lo he pasado mal cuando me he colocado en ese lugar de esperar recibir un refuerzo positivo, yo creo que es exagerado!, yo creo que somos exagerados

S4: yo realmente a mí no me hace falta que me agradezcan nada, porque a mí me basta cuando los alumnos están aprendiendo, cuando están contentos y cuando están a gusto, a mí lo que sí me molesta es que haya personas, alumnos o quien sea, que sí molestan en tu trabajo, los demás no importan que me digan, qué bien lo estás haciendo, pero si yo lo estoy viendo, pero ahora, no me molesten porque ahí sí yo me quejo si alguien me va a molestar, no me voy a quejar porque no me digan gracias, pero sí me voy a quejar y mucho si no me dejan trabajar, pero eso es lo que me molesta de verdad...y después sale la típica frase, es que después no agradecen nada, pero es que es una frase hecha, yo quiero que me dejen trabajar, que ellos saben que me hartó de trabajar, que me están estropeando el trabajo de mucho tiempo y ellos lo saben...los demás pues yo lo noto...la historia es que te molesten, te interrumpen, que tú estés ilusionada y que por media hora te jodan todas tus ilusiones, que necesidad hay de eso...

S15: yo he estado en centros que no te dejan trabajar, quiero decir que me han puesto trabas...

S4: Mira nuestro bachillerato...! Cuántas veces se sale la niña esa por delante de toda tu cara, porque prefiere, en vez de quedarse callada, prefiere irse y delante de toda tu cara con una clase toda preparada se pasea por delante de tuya y te dice: "me voy, como te voy a molestar..." una niña que va a cumplir 18 años...! yo no pido que me agradezca ninguno de los que están sentados, yo quiero que me respeten y que me eduquen...es lo único que pido y eso es lo que más duele...tú nos has preguntado qué más nos gusta y yo te he dicho que es lo que más me duele...jajaja...

Entonces...para resumir...la competencias docentes...?

S5: yo pienso que ante todo tenemos que ser profesionales, luego tener una chispa para intentar arrastrarlos si no los arrastras...

S15: motivar a los alumnos...es parte del profesor...

S5:...yo conozco verdaderos cocos, es decir, gente que se dedica a la enseñanza con un bagaje cultural, con una formación que te da miedo, pero no transmite...una cosa es saber y otra cosa es dar clases...o por lo menos ganarte a los alumnos y tirar de ellos...

S15: hacerles fácil y atractivo lo que parece difícil...intentar buscar la manera de llegar a ellos es importante, y que se ameno...

S7: para mí motivarlos...es segundo de la ESO como que les gusta más la física y la química, pero tercero de la ESO es distinto...yo siempre les digo vamos a interpretar lo que ocurre en la vida cotidiana, el por qué la sal se disuelve en agua, que ellos lo vean...

S15: estar constantemente pensando en estrategias para captar la atención y poder cambiar el chip y ahora voy a esta otra clase...ser adaptativo...además de ser flexible y cambiar rápidamente...porque a veces nos empeñamos en hacer cosas que creemos que están bien y no somos conscientes y hay que cambiar el chip...hay que adaptarse al alumnado que tenemos en cada momento, que no siempre es el mismo, las edades, el nivel, situación social o sea tantas cosas que tenemos que cambiar, tú no puedes estar a+b año tras año...porque te acabas frustrándote como profesor y los alumnos no te siguen...es la manera de no quemarte como profesor, pero intento decir, otro rollo, esto no funciona...

S9: yo creo que hay que tener una cierta fortaleza psíquica...

S15: y física!

Todos: jajajaja...

S5: eso es fundamental...lo psíquico...

S9: y física también, que hay que mantenerse en forma...jeje...pero es psíquico porque son relaciones humanas y hay muchas relaciones tóxicas y flotan en el aire una serie de problemones e historias y hay que prepararse de alguna manera para eso y no tiene por qué ser tu fuerte sino prepararte y conocer cómo funciona esto porque si no, no tiene mucho sentido...

S15: pero también implicación relativa, porque también si te implicas demasiado puedes acabar enfermo...

S9: bueno, sí...

S15: perdona, no implicación sino conocer y saber que tú eres el profesor pero tú no eres asuntos sociales, es decir, que hay cosas que no dependen de ti entonces puedes ayudar pero, a mí me ha funcionado, yo tengo ciertos límites si no ya, mi salud psíquica... yo la tengo que cuidar, porque yo no voy a solucionar la vida del chico...

S9: y no solo con el alumnado sino también con los compañeros, con las relaciones humanas, hay que tener conciencia donde se está, es muy complicado...metes la pata y aprendes, también depende de tu momento personal, trabajas contigo, te formas y tienes que ir adaptándote en función de tu situación personal, no de la de los demás, bueno el contexto también, pero de la tuya también, tienes que saber cómo regulas las relaciones, cómo regulas la energía, en qué momento...ayuda mucho tener amigas, jeje...

Todos: jajajaja

S15: es muy importante...porque además nadie podría entender mejor la situación personal...

S5: es que yo creo que es un continuo aprendizaje por ellos y por nosotros, lo que dice S9...no es que seas fuerte es que tienes que aprender a ser fuerte, y lo que ha fallado en un momento, analizarlo cuando pase el tiempo y decir, debí haber reaccionado de una manera y maduras...y unas cosas influyen más en una época y otras en otra, pero es un continuo aprendizaje de buscar estrategias...

S15: piensas que ya te ha pasado de todo y siempre te va a pasar algo nuevo, nunca acabas de aprender, circunstancias en clases que dices, y esto??

S7: Cómo lo resuelvo, verdad?...qué digo? qué hago?

S5: pero ya no solo por eso, sino lo que dice S9, hay momentos que vamos a pasar a lo largo de nuestra vida que son duros, tú tienes que aprender a establecer una...tu vida personal no tiene que influir en tu día a día y hay momentos que no puedes y se transmite, pero eso hay que aprenderlo...

S15: eso es muy difícil...

S5: ...si hay momentos que tienes un bajón tienes que buscar estrategias...

S15: ten en cuenta que si tienes un día mal por cualquier motivo y los chicos son chicos y están bu bu y es muy difícil...

S5: pero también aprendes...

S15: es difícil dar una clase cuando tienes un mal día, es durísimo y sí hemos visto por ejemplo a profesores de personalidad débil o de tendencia depresiva y lo pasan fatal, porque hay que tener mucha personalidad, yo no sé cómo explicarlo pero de alguna manera una persona que es un poco de carácter débil muy sensible o con tendencia hacia la depresión, uff, lo pasan fatal, lo pasan fatal...y no todo el mundo es capaz...

S5: pero yo me refiero a otras cosas, es decir, todos a lo largo de la vida y más ahora que estamos alcanzando una edad por ejemplo se van a morir nuestros padres y hay unos primeros meses que tienes que superar el luto y tienes que volver al aula y no te apetece en absoluto, te apetece llorar o ves cosas que a ti te recuerda muchísimo a tu padre en los niños y tienes que hacerte valiente y seguir adelante, eso es un continuo aprendizaje, un poco esconder los sentimientos independientemente que sea un poco más o menos sensible y seguir para adelante porque la vida sigue, porque tienes que ser profesional y tienes que tirar de esos alumnos...por eso digo que para mí la enseñanza....

S15: pero eso no es fácil eso es muy difícil...

S5: no, no...yo no digo que sea así, sino un aprendizaje, es un control psicológico continuo...

S15: pero eso es muy difícil...

S5: claro que es difícil, pero tenemos que hacerlo...

S4: la diferencia es que si tú vas a una oficina y no tienes ganas de hablar con nadie, a las 8:15 no tienes 30 caras mirándote...

S5: si has tenido una buena noche o mala y tengas problemas y tienes que tirar de ellos porque por lo menos en este centro viven una problemática muy especial y muchas veces recurren a ti para desahogarse, y tú, no pasa nada para adelante, que tú puedes!!
Se trata de aprender que aunque seas sentimental es...

S15: pero tú piensas que cualquier persona puede ser profesor...

S5: no...no!

S15: pues es a lo que voy...

Todos: ...(hablan a la vez y no entiende)

S5: a ver...eh, cómo lo digo, yo tengo muy pocos amigos que son cocos, un bagaje cultural que te dejan asombrados, pero no llegan a los alumnos y no tienen una personalidad débil, sino que no saben transmitirlo, es decir, yo creo y esto lo enlazo con el principio, que alguien que se dedique a la enseñanza, tendría que estar un año, dos en prácticas, aunque sean pagadas, igual cuando van a terminar el ciclo y van a hacer las prácticas, pues lo mismo, es decir, no ver las oposiciones, lo que hablábamos antes, porque a lo mejor luego la realidad es muy frustrante...

S9: hombre, también es verdad que nos planteamos este trabajo para toda la vida entonces eso es una cosa rara, es difícil hablar de una sola profesión, yo no tengo nada que ver como era en el principio y no solo porque no era una persona formada, sino porque era otra persona descerebrada, y fíjate cuando seamos muy mayorcitas y estemos aquí...es decir que es curioso que además nos planteemos una profesión tan relacionada con las personas, a lo largo de toda la vida, es una cosa muy curiosa, y hasta ahora por lo menos yo no sé lo que nos tocará a nosotras, pero hasta ahora la mayoría del profesorado se plantea que sea su profesión para toda la vida...

S5: si no cambiamos nos quedamos! Jajaja...

Todos: ...(hablan a la vez y no entiende)

S4: yo de los 30 años me he estado planteado hacer otra cosa, eh! Pero es que no hay!

S5: pero una temporada, haz inglés! Pero tú con Ingles podrías...con una temporada te podrías comer el mundo...

S4: claro, pero la temporada para mí es estar con los niños pequeños, pero antes es que yo pensaba que no iba a estar toda la vida aquí...de hecho todavía me da vértigo pensarlo, pero a ver si me voy un año a hacer otra cosa, de hecho el año pasado presenté un proyecto y no me lo dieron...

S15: la sociedad en general no tiene ni idea de lo que es esta profesión...

S7: que estén un ahora en clases, una hora no en clases no es lo mismo que una hora en una oficina y con un segundo es difícil...

S15: los mismos padres nos dicen y qué hago con ella...?? Jeje

S5: la madre de ¡Mario que acabo de hablar con ella y me dice pues lleva razón y qué hago con él?" , pues "mano dura!!" jeje...

Bueno, muchas gracias!

ANEXO 6.2.

GRUPO DE DUSCUSIÓN Nº 2

11 de junio 2013

S6: Irene

S3: Rafael

S16: Manuela

S19: Nieves

S13: Luisa

Duración: 80 minutos

Formacion inicial...

S6: yo el otro día estuve una reunión con otros profesores de francés y lo que estábamos de acuerdo es que las estrategias que tenía una profesora más veterana las había cogido con el tiempo...claro yo, que acabo de llegar, no tengo estrategias y si no me funciona esto, no tengo más estrategias, no tengo más opciones y eso sí que es verdad que en la formación inicial te den te vamos a meter dos días en clases...a mí por ejemplo el CAP, que lo hice a distancias, me mandaron a hacer 5 trabajos que me corrigieron y luego un par de días de clases y ya está...sí que es verdad para enfrentarte tienes los contenidos pero no para transmitirlo y teniendo en cuenta la diversidad, entonces es un problema...

Nos quedamos entonces solo con la experiencia?

S3: Algunos que han venido de prácticas del máster me comentan que se da mucha teoría que no sirve para nada y que lo que realmente aprenden es en la práctica, entonces la práctica si suele ser en torno a un mes, poner otros tres meses más...

S19: Sí se echa de menos una buena formación, yo sí lo viví, en mi carrera sí que teníamos una especialidad que era enfocado a la docencia, a la metodología, pero sí había mucha parte teórica matemática y muy poca docencia...pero sí que pienso que nosotros deberíamos hacerlo como los maestros que pasan muchos meses en el centro...así que deberíamos de tener, pero incluso dentro de la carrera, si ya es una especialidad que es docencia, es como más fácil no, que hacer un curso específico que después se queda cojo, el master de hecho se quedado cojo...

S6: ...en Francia cuando yo estuve en una beca, estuve con una profesora que era auxiliar de conversación y sí que es verdad que tú aprobabas las oposiciones y luego estabas trabajando pero en prácticas o no sé si las oposiciones eran posteriores al año de práctica...

S3: eran posteriores...

S6: el caso es que tú tienes un tiempo de aprendizaje, lo que pasa que aquí yo llego a las oposiciones, suelto toda la teoría, me aplauden porque me lo he aprendido muy bien y a clases! Y te las apañas! Luego sí que es verdad que un poco de práctica, práctica, y que te digan cómo poder utilizar...yo que sé...cuando los alumnos, eso me lo dijo S19, cuando los alumnos no se callan tú levantas la mano y ellos tienen que levantar la mano y cuando la tengan todos levantados, están callados...pues ese tipo de estrategias que a lo mejor un día te iluminas, y dices pues lo voy a hacer así a ver que tal, pero normalmente no las tienes, y eso no te lo dan...pues para mandarlos callar, pues para transmitir de otra manera si no funciona de una manera, no...te dan una carrera, unas oposiciones y un librito...

S16:...yo he sufrido lo del CAP y lo del Master, entonces aquí yo como usuaria, el CAP no lo tuve que hacer yo porque soy de la rama de la pedagogía, pero sí he estado impartiendo dos o tres asignaturas en el master en la universidad, entonces el master como tal, teóricamente, está bien planteado pero hay un problema de fondo que es la formación del profesorado inicial y permanente, es decir...nuestros compañeros de secundaria en general son personas muy formales, pero muy formales en sus materias y carentes de alguna forma o con cierto déficit, que todo lo que planteaba Elisa, es decir de metodología, o lo que planteaba Irene de todo lo que es la emoción, entonces aquí el tema desde donde puede plantearse el asunto es en qué tenemos que formar en esa inicial, entonces tengo que ir a los diferentes ámbitos que hay que abordar en el proceso de E-A que nos llevarían a las competencias, que unas serían competencias específicas, como matemáticas, lengua y tal, pero también competencias en habilidades sociales, porque

hay muchas cuestiones que se pueden llevar a la práctica pero que si no tenemos una formación inicial también en esa materia, la práctica queda coja porque no deja de ser lo que yo experimento, y hay muchas cosas que ya están inventadas de manera que si esa experiencia nos educa y nos forman para compartirla, sí que de verdad que es rica, porque lo que hace ella me puede servir a mí y al contrario, pero qué pasa... nuestra formación inicial es, la llama Marcelo, balcánica, o sea trabajo aquí yo solo, como si estuviera en una isla, y mi clase es mi santuario y conmigo que no se metan porque aquí hay libertad de cátedra, con lo cual no estamos compartiendo las experiencias...qué podemos concluir, pues que habría que ir a buscar el tema de las competencias, introducir en la formación inicial todos los ámbitos del ser humano, no solo el físico sino también el emocional y ver un poquito cómo mi competencia específica en matemática puedo yo transmitirla al contexto del alumno excelente pero también del alumno disruptivo porque en el fondo sino...verás...lo que pasa que todo esto forma parte de un sistema que de alguna manera es lo que llamamos nosotros, como la pescadilla que se muerde la cola, como no estamos formados no entendemos y como no entendemos el sistema nos da ya una estructura que divide, y nos dicen que va muy bien, yo lo estoy machacando, pero no, mire usted, el currículo tiene que ser común y para eso tenemos en nuestro sistema un nivel de concreción curricular que debiera ir al análisis de esto, para que en el plan de centro se recoja y no sea mi compañera la que tenga que estar lidiando con los niños sino que sea el centro que asuma que si su niño no rinde igual, alguien tiene que entrar ayudar...

Qué competencias debiera tener un docente entonces?

S16: Mira, nosotros sentamos aquí a nuestros alumnos como las personas que son, entonces, yo tengo que saber si voy a enseñar una temática tengo que estar muy puesta en lo que quiero enseñar, pero también tengo que estar puesta en las relaciones humanas y si al niño no le interesan las matemáticas pues tendré que ver cuál es la fórmula para que las matemáticas no sean un peso, o el inglés, o el deporte, porque el niño tendrá sus áreas de percepción y su área de interés de la cual tenemos que partir, por eso te digo que no depende solo de mí, depende de la competencia que yo tengo, específica, de la competencia que tengo en habilidades sociales y de la competencia que tengo en metodología y didáctica...

Entonces las competencias debieran estar orientadas en esas áreas, no?

S16: al ámbito que nos permite porque yo... por otra parte... aquí no entramos y nos quitamos la ideología como un sombrero.... aquí si yo creo en la diversidad, creo en la diversidad, y si no creo...mmm... qué quiere decir, que en habilidades sociales en educación ni siquiera se puede dar...

Y ser un líder, también?

S6: Yo de los profesores que recuerdo del instituto, tenían una característica en común, los que más me transmitieron... y era el carisma, sí...ya no era saber enseñar muy bien, y te explicaban cosas que todavía recuerdo, pero eran carismáticos, entraban en clases y ya tenían a toda la clase pendiente, aunque te fueran a poner un cero..., yo tenía un profesor que entraba y decía...a ver quién quiere un cero?? Y como pringados ya estábamos rayados y lo pasábamos mal quienes no lo habíamos hecho y ni te sentaba mal, ni te picabas ni te mosqueabas, no! y luego seguíamos la clase tan normal y atendíamos, o sea, no es le has puesto un cero y cierro! Y era eso, era muy carismático, sabía eso...ser líder, llevarte...

S13: sí, supongo que eso es como la política, todo el mundo tiene que tener carisma, y entonces a lo mejor, yo que sé...a lo mejor tú no captas la atención de todo el mundo...yo estaba pensando lo que ella (S6) estaba diciendo...porque estaba yo antes tomando un café en el bar y me estaba preguntando precisamente por la señora del bar que como iba su hija, su hija es buenísima, pero la geología la odia, entonces yo considero que en geología yo a esta gente les estoy hablando y a mí me está cachando la geología, porque la verdad es que a mí, yo soy bióloga, a mí me gustaba más la biología que la geología, pero luego aprendí a dar la geología, entonces como me gusta en realidad yo creo que le transmito el entusiasmo por la geología, pero tengo ahí un grupo de cuarto, que por más entusiasmo que yo le intente transmitir la geología no le gusta, como que no, entonces yo podría ser todo lo carismático que fuera en geología, pero luego cuenta una cosa, es que no a todos los alumnos les gusta, a lo mejor a los que estamos aquí han habido cosas a lo largo de nuestra vida que ha habido profesores que no nos atraía ni mucho, ni poco ni nada, entonces ya no depende de las habilidades sociales que yo tenga para transmitirle al niño el entusiasmo sino que hay que cosas que le gustan o no le gustan...

S6: pero S13 yo creo que sí tienen cancha, aunque la asignatura no te guste, porque a mí para ser profesora de idioma y de lengua es raro pero a mí en su época a mí no me gustaba la sintaxis y llegaba sintaxis y decía uf...pero que ya no es que no me gustase pero por lo menos era una clase interesante, no me gustaba la sintaxis y se me daba fatal, pero por lo menos te motivaba lo justo para aprobar, y sí que es

verdad que hay gente, que eso sí que me gustaría, yo sé que eso no se adquiere, pero con los años sí que me gustaría intentar desarrollarlo de alguna manera, para mí eso, el carisma, el liderazgo sí que es mucho, que igual no lo es todo, que también hace mucho que te guste la asignatura, el contexto social de los alumnos o socioeconómico...

S13: pero tú dices que funciona en una clase determinada...??

S6: sí, sí...

S13: y lo mismo en otra clase no funciona??

S6: pero también creo que ese carisma te va a ayudar a saber adaptarte...

S13: hombre, claro...pero no siempre cuadras...no siempre cuadras... hay veces que te encaja muy bien en un grupo y que en otro no te encaja eso...entonces es cierto que el carisma es necesario, porque pasa como los políticos que tú ves a los políticos y hay quien te llega en la calle con dos cosas que dices y tú dices, lo aburrido que es este hombre que no sabe ni hablar, no sabe decir... y te está diciendo lo mismo, porque se supone que si tú eres socialista y tú eres socialista, la ideología es la misma, no estamos votando personas, en realidad, cuando tú votas, votas por una ideología, con esto pasa igual, entonces el carisma va a influir pero a veces que por muchos quieras a hacer las cosas bien, hay gente a la que no enganchas, porque sencillamente es que no le gusta, y habrá momentos en que te digan esto para qué?? Y explicas para qué...y no terminas por enganchar...

Que hacéis cuando se enfrentan con niños apáticos que no están interesados por nada?

S13: es difícil porque intentas con las habilidades sociales, intentas cariñosamente y muchas veces te los ganas por el afecto y trabajan para ti, porque trabajan para mí porque tú te lo has ganado, como otra que les cae mal y ni siquiera ponen atención,...pero claro te lo hacen un día, al día siguiente ya están cansados y están desmotivados porque están fuera del sistema...ya a la tercera hora están aburridos empiezan a dificultar la clase...entonces hay gente que no está preparada...

S6: también es verdad que hay muchos niños fuera del sistema, o sea hay niños realmente al margen y que no entiende qué hacen aquí...

S13: pero por eso porque ya están...

S19: y que tampoco nadie les habrá enseñado cómo enfrentarse a niños llorando, niños discutiendo, eso nadie lo ha enseñado nunca, muchas veces en mi tutoría...

S13: la idea es enganchas a unos cuantos pero otros no lo entienden...

S6: Pero eso es cuanto a concomimientos, a teoría, pero sí que es verdad, como dice S19, que muchas veces los encuentras con problemas y con desmotivaciones, ajenas al instituto que tú dices...no sé si meterme o no meterme...

S13: Para eso no estamos preparados nosotros...

S6: Tampoco sabes hasta dónde puedes llegar, porque una cosa es que te impliques y otra cosa es que sabes que te puede venir el padre y decirte tú qué haces metiéndote...entonces también es muy difícil pero es eso, entrar a una clase y gestionar ya el lado humano de los alumnos y además gestionarlo y decirle, bueno, pero ahora nos tenemos que centrar en esto porque es lo que te voy a enseñar y hay que trabajar, o sea dejas todos tus problemas fuera y hay que trabajar y que te acepte...

Es un problema del curriculum donde se privilegia el contenido?

S16: hablábamos antes de todo el sistema...

S19: pero esos contenidos son necesarios porque también hay que cuidar a un niño que quiera llegar a la universidad...no los puedes menospreciar...Llegando el verano quien quiera cursar estudios superiores y tampoco puedes despreciar eso...siempre los tienes que llevar mínimo un cincuenta y cincuenta, trabajar lo humano, también tienen que tener muy en cuenta la realidad social en la que se trabaja, donde nosotros

trabajamos tiene que pesar más la realidad social y a los alumnos que tenemos enfrente, pero sin perder de vista la edad que tienen y los que quieran ir a la universidad....

S13: pero después no le puedes achacar todo en bachillerato, porque son muchos años y los chavales vienen sin saber trabajar, y después en bachillerato vas tú dices, bumba! Y te los cargas...

S16: eso es muy difícil...

S6: también ocurre que sí que es verdad que hay contenidos y tal, pero luego en asignaturas como en francés está muy mal hecho o sea durante la secundaria lo pueden coger, lo puedes dejar, lo puedes volver a coger, total, me encuentro con alumnos en primero de bachillerato que llevan cuatro años, uno que lo dio en primero y no lo ha vuelto a dar hasta cuarto para recordarlo, entonces, claro...no puedo exigirle a esos alumnos lo mismo que alguien que lo haya de primero a cuarto...qué tengo ahí? Qué es esto? Qué popurrí? Es que no tiene sentido! Claro yo tengo por ejemplo hemos vivido entre inicial e iniciado, el inicial es un sinsentido, es un año que se lo han puesto obligatorio, que no lo han visto nunca o lo han visto quizás un año y que no lo van a continuar, entonces, claro cómo entro yo en clases diciendo venga tienes que aprender esto o esto otro...o sea lo voy a aprobar en junio y no lo voy a ver el resto de mi vida...

S13: eso es un problema de sistema...

S16: lo que decía antes...es que el tema es que aquí nos encontramos en una isla que el sistema nos está imponiendo y por otra parte no hay una clarificación de lo que son las competencias, porque cuando hablamos de habilidades sociales no se puede hablar de una cosa solamente, se puede hablar de cómo yo gestiono mis emociones, de cómo gestiono la relación, de cómo gestiono la resolución de conflictos y en definitiva cómo gestiono los valores sociales con los valores del aula, entonces esa formación inicial o permanente en habilidades sociales no se ha dado a casi ninguno, a casi ninguno y eso se aprende, eso no se nace con él, entonces por ejemplo, a mí una cosa que me está dando la experiencia, los años es la importancia que tienen creer en la personas, en las posibilidades y en las peculiaridades de cada persona, es decir, toda persona tiene capacidad, las competencias se adquieren cuando esas capacidades se han trabajado, se han convertido en una habilidad y finalmente ha sido capaz de resolver un problema con esa trayectoria, entonces qué pasa, lo que vosotras decíais del carisma, yo personalmente no creo tanto en el liderazgo, sino en el profesor que hace que el alumno o la alumna piense, porque cuando un alumno piensa, me da lo mismo quien esté...yo he tenido profesores que me han hecho pensar y creo que son de alguna manera los responsables de que yo siga indagando y siga indagando...

S6: Lo que yo me refiero es que ya dejas al profesor que viene a dar una clase magistral y tienes a un profesor con más o menos carisma que llega a ti...aunque no tenga un exceso de carisma pero ya conecta...para mí es entrar en clases y la conexión con los alumnos...y que permitan llevarlos por donde tú quieras...

S13: Además no es lo mismo cuando trabajamos con primero, segundo, tercero de la ESO, cuando trabajamos con cuarto, primero de bachillerato o segundo, es muy distinto y hacerles pensar sirve de cuarto para arriba, a los más chicos tú necesitas que les encarriles, marcarles a unas pautas...

S16: si el niño aprende a pensar desde chiquitito...

S19: aprende a pensar pero dentro de una guía...

S6: y no tiene la madurez para tener un autocontrol...

S19: es que no es lo mismo...

S13: es que nosotros mismos, actuamos de forma diferente cuando entramos en esos cursos pequeños a los cursos de los mayores...la forma de trabajo es muy distinta

S19: las personas que tienes enfrente es totalmente diferente, la maduración que tiene, la capacidad intelectual, desde mi área la capacidad de abstracción es totalmente diferente, la mitad del trabajo no puedo ser la misma porque de entrada la capacidad de abstracción en su cerebro que tienen un niño de

primero de la ESO no la tiene como un niño de primero de bachillerato, la forma de trabajo no puede ser la misma...

S16: pero esto de la etapa evolutiva y teniendo en cuenta lo que dices que es muy importante, no es lo mismo que esté en un doctorado que otro que esté en bachiller, pero cuando a la persona se le va al fondo, que es un poco lo que estamos diciendo todos, y eres capaz de conectar con ella, aunque tú no estés la persona va a seguir trabajando...

S6: sí, pero en un primer ciclo necesitas una guía porque yo tengo alumnos muy bueno y...

S19: tienes márgenes más cerrado que lo que sería en una etapa superior...

S6: en una etapa tan temprana que tienes que llevarlos un poquito de la mano, yo tengo niños muy buenos y si no estás concentrada se te van...y son muy buenos! Y te sacan conclusiones que tú dices ¡lo he planteado por plantearlo y lo has visto!! Y sin embargo tienes que coger al alumno y decirle, estate sentado, y cállate un rato, es decir, todavía están muy verdes, no tienen...

S19: además que estamos más limitados...

Entonces la diversidad de los niveles madurativos son un obstáculo?

S13: sí, muchísimo...

S6: uno de los problemas de secundaria es haber avanzado en la edad de pasar al instituto, dos años, yo estaba muy verde cuando llegué al instituto y llegué pues lo que ahora sería tercero de la ESO y estos niños pretendemos que sean maduros dos años antes...

S19: Es que dentro de la formación de un maestro de profesor es diferente, la manera de enfocar un aula, un maestro de un profesor es diferente y si pensamos en el primer ciclo de la ESO está pensado más para un maestro que para un profesor...yo... mi forma de trabajar ahora mismo ha sido de...yo he llegado al centro donde ha habido maestros y yo me he pegado a ellos, y he sido una esponja de intentar absorber las herramientas y las estrategias que ellos tenían, y son las que yo aplico ahora en primer ciclo...y aún así yo reconozco que el trabajo que yo hago en primer ciclo es lo que yo he aprendido de compañeros maestros

S13: aún así los colegios se han quitado muchos problemas...

S19: también es verdad,,,

S13: porque los niños empiezan a dar problemas y entonces esto es de primaria y ahora cuando ya empiezan a dar los problemas porque cambian ellos por la revolución hormonal y se empiezan a ser más adolescentes es cuando justo con ese cambio, llegan aquí... entonces claro los profesores empiezan a tener problemas con ellos en esos cursos y lo han tenido anteriormente...porque son más indisciplinados, más contestones...

S6: Pero el problema no es tanto que nos lo pasen a nosotros, sino que ellos cuando necesitan una continuidad de un maestro que ya tienes, que ya te conocen, que ya sabes por dónde vas, que te sigan manteniendo por el mismo carril, cogen y te mandan a un instituto con chavales de 18 años que cuando tú sales a las tres de la tarde los ves en una esquina, con la novia de turno y echándose el cigarrillo, entonces tú llegas aquí con 11 años y dices para ser igual tengo que echarme un cigarro y tengo que entrar en clases llamando hijo de tal o de no sé qué a todo el mundo...

S19: Y pasas de tener a una profesora de referencia...

S6: a tener 11!

S19: con un maestro y que tienes a los especialistas y pasas la gran parte de la hora que estás en el centro con esa persona de referencia a tener 9, 10, 11, a lo mejor los ves dos veces a la semana, con suerte los ves 5 horas a la semana, entonces ya no hay posibilidad, es eso, cuando más necesita, encima te diversifican todavía más y tienes muchas personas...

S13: Y para los que somos tutoras de primero, cuántos padres nos han venido diciendo, pero si mi hijo llegaba el año pasado y hacía los deberes y se preguntan qué ha pasado este año, o sea que hay un cambio intrínseco en esos niños y entre ese cambio más el cambio que viene de afuera, se descolocan totalmente...

S6: yo creo que es la clave del fracaso que hay ahora, es ese corte cuando menos...es como cortar una película en el mejor momento, lo mismo...

S16: Fíjate que hay dos problemas básicos que viene a propósito que los niños son jóvenes...y es la LOCE, la LOCE fue una ley de las mejores que hemos tenido en España pero no se ha dotado de medios...entonces primero, había que dotar... que esta especialización de los profesores de secundaria, se tiene que recomponer y lo que dice S19 es cierto, o sea el profesor de secundaria se tiene que mentalizar que le viene el niño que estaba en la calle dándole patadas a lo que pillara...eso por una parte, y por otra parte ahí surge el tema de las tutorías, no nos forman para ser tutores y los tutores tienen unas funciones muy muy específicas y muy muy muy definidas en el sistema educativo, porque la tutoría, en nuestro sistema, es un modelo de orientación institucionalizado, con todas las características de lo que es la orientación educativa, a nivel profesional, a nivel pedagógico y a nivel de conducción como decís vosotros, entonces qué pasa, la tutoría se la dan al último que llega, en caso nuestro que llevamos más tiempo pues nos toca...entonces qué ocurre...lo que pasa que ese tema es muy largo para que lo contemples, pero la función del tutor, incluso hay tesis doctorales acerca de la función del tutor, y sería fundamental en esa función de coordinación que indica S19, de cómo el niño sale del colegio donde un maestro era su punto de referencia y aquí, qué... ¿? Si el tutor algunas veces ni tiene tiempo de conocerlo...

S19: es que en un ahora en un grupo de treinta tampoco puedes hacer milagros...

S16: No, no, no...

S13: yo te digo que por lo que he visto en mis hijos, en algunos de mis hijos, cuando han llegado a la secundaria les ha alucinado eso, el ver distintos modelos, y en lugar de decir, estoy perdido, decir esto es mas guay de lo que pensaba...depende también de la madurez los niños, cuando el niño es maduro ese cambio se pierde...

S3: El problema es que de la primaria a la secundaria hay muchos que se tendrían que avanzar pero hay que hacer adaptación porque no todos vienen con los mismos conocimientos, y hay que separar unos niveles con otros porque hay gente que no saben leer o no saben matemáticas en primero de ESO y hay que enseñarles las matemáticas y aparte de tratarlos como niños, académicamente y personalmente, y hay chavales que pueden tomar una variedad de profesorado como un elemento de madurez pero que tienen una base de conocimiento por lo que no le cuesta adaptarse...Se ha producido esa fractura y ahora nosotros que estábamos dando clases de bachiller a chavales a partir de 14 años y que no nos apetecía darle clases a otros porque si no hubiéramos hecho magisterio, tenemos que volver para atrás, cosa que no me esté costando tiempo y que a nivel de administración, por muchos cursos que se hagan, a mí lo de los cursos me parece de una hipocresía absoluta, no se quiere gastar dinero en cursos relativamente buenos y son cursos mediocres dados por otros profesores... que contar experiencias está muy bien, pero eso no es un curso, que una cosa es compartir y hacer una convivencia de profesores y otra cosa es formar profesores. Si yo voy a formar a un profesor que va a acompañar a un alumno de primero de ESO, voy a formar a un profesor tutor con cualidades de maestro, que es lo que ha dicho S19. Si voy a formar a un tutor para 4 de ESO, voy a formar a un tutor que va a orientar incluso a nivel laboral, a nivel de formación profesional, a nivel académico de variedad de opciones intelectuales, es decir, en qué sentido voy a trabajar con ellos...esas son las opciones y nosotros estamos en todo el abanico...

S19: si eres tutor de primero y le tienes que enseñar cómo funciona el centro, cómo se tienen que manejar y cómo se tienen que adaptar y que tienen 9 profesores diferentes y cada uno se olvidará de que hay otros 8 para organizar trabajos, para organizar tareas y un tutor de cuarto tiene que indicar qué se hace, qué existe en el mundo laboral...etc...

S6: los cursos que dice S3 estarían muy bien si a mí me dicen, bueno, tú vas a ser, pues eso, tutora de 4, el problema es que yo llego aquí, me faltan horas, bueno pues tutora!, resulta que como te faltan horas pero

el otro profesor ya es jefe de departamento, tú no puedes ser jefe de departamento, pues tutora! Que a mí no me importa, pero claro, el año pasado me dieron tercero...

S3: la realidad es esa, yo tengo un "C" en el que como otros profesores y pago 20 o 30 euros y ya está y no hago nada más...ahora si yo me quiero matricular en un curso que dio en Málaga que fue en octubre sobre inteligencia emocional, sobre formación en liderazgo y donde yo puedo aprender muchas cosas, te puede costar 1200 euros y te lo pagas tú y encima tienes problemas para asistir al curso y tener que justificar que haces un curso, que vaya tontería...

S16: Y o te lo valoran a ti...

S3: Claro, "cómo se te ocurre dejarlos aquí, tirados" porque a fin de cuentas tampoco está cubierto dentro del sistema organizativo y eso tiene que ver con la formación permanente, por qué la gente que está en tercero de carrera no viene durante tres meses aquí y pueda hacer, primero, labores de apoyo dentro de los centros, y en segundo lugar, practicar y tener la experiencia de lo que es la realidad cotidiana y cuando acabe en 4º o 5º de la carrera, diga para el instituto tú tiras y luego yo corriendo y me pongo a estudiar las oposiciones como un loco porque esa es mi vida...ahí hay una serie de elementos y de fondo está.. en que no se quiere invertir...lo que ha dicho ella (S16) con respecto a la modificación de LOGSE, se hizo un cambio administrativo...

S16: sí...sí, se machacó...

S3: dame a mí 15 alumnos o 20 alumnos de 1º de la ESO, pero si me das 25 donde hay niños que no saben leer, niños que excepcionales, pues me voy a partir la cara todos los días y voy a conseguir cosas con las que conformarme, pero no las cosas que realmente se podrían esperar...

S16: ...y luego en la organización en los centros, por lo que está planteando S3, lo mismo él, porque quiere se gasta 1200 euros en un máster, especialista en no sé cuantas cosas y después se encuentra con la paradoja de que vienen a darle un curso aquí, gente que tiene menos formación que él, porque eso no cuenta a nivel de curriculum, nosotros estamos aquí por nuestras las oposiciones y punto pelota... y aunque seas especialistas en lo que sea, te dan lecciones gente que no tiene idea de lo que estás haciendo, por qué?, porque la administración funciona así...

S6: ...de todas formas, dice S3 que lo que no quieren hacer es invertir, yo creo que es simplemente un pasotismo, o sea hay un problema en la secundaria y el problema es del profesor que no sabe motivar, eso es lo que dicen...pero dices tú (S3) que el problema es de inversión...si tú coges alumnos en 3º y haces 3º y 4º, prácticas obligatorias!! Vosotros no las tenéis que pagar, me refiero a los alumnos, pero la administración tampoco os da un dinero, prácticas obligatorias!! para todo el que más o menos quiera, que te den un crédito o lo que sea, quiere encausarse a la secundaria....nosotros tenemos aquí un apoyo y ellos van cogiendo experiencia, sería una medida prácticamente gratuita... lo que pasa que hay un pasotismo, una dejadez y un estancamiento de querer buscar medidas, porque medidas gratuitas, también las hay muy caras, pero medidas gratuitas se pueden hacer...

S16: pero no hay voluntad...

S6: es mucho más fácil decir, es que los profesores no motivan, es que cada vez hay más fracaso escolar porque los profesores no motivan...

S13: ...encima, o sea, se vuelve a decir que nosotros somos lo que lo hacemos mal...

S6: sí pero luego, yo hago francés, pero horas tengo de sociales y yo motivo como yo pueda, pero no me estás dando nada y encima cada vez me pides más y ¡es culpa mía!

Cambiando un poco el foco del tema, aunque ya lo estáis mencionando...que tiene que ver con el reconocimiento social de la sociedad, el Estado, la familia, me gustaría saber cómo veis ese tema...

S13: el reconocimiento es mínimo...

S6: mira, Milton, no sé si es real o no, a mí me lo mandaron como real, bueno lo mandaron por wasap, esto se supone que es una nota...yo he tenido una nota muy parecida de un padre hacia mí de un hijo, pero esta es una nota...léela...

Dice... "no tengo tiempo para ir al colegio (dice un padre) para conversar con usted, si mi hijo tiene mal comportamiento es en su horario, es en su clase y es en su sala, no puedo salir de la oficina para hablar con usted cada vez que se le ocurre, los problemas con las notas de mi hijo es porque a usted no le entiende nada, usted tiene que revisar los cuadernos, las tareas y los libros de mi hijo, ese trabajo es suyo, usted es el educador, dése el trabajo, claro que vamos a conversar pero cuando yo tenga tiempo..."

S6: ..una nota muy parecida me mandaron a mí en una agenda el primer año...le puse dos partes a un niño, se le expulsó dos veces de clase y se lo pude en la agenda al padre y me contestó el padre diciéndome: "el niño dice que eso no es cierto"...ya está!...entonces ahí yo ya no tengo autoridad alguna, ahí yo ya como si no existiera...

S16: la familia también...el tema ahí es que el trío, lo que hay, familia-centro-profesores...y fíjate que en ese sentido pienso que algunas veces las herramientas que tenemos en la mano no la utilizamos...yo el otro día en una guardia los niños se amotinaron y quería salir...

Rien todos: sí...

S16: entonces en vez del parte típico, pues yo les dije que se ponían a trabajar y que no había más que hacer, se tranquilizaron y al día siguiente, le pedí permiso a la jefa de estudio, y les pasé un papel para que me dieran su opinión, de qué había pasado y cómo era...y que me dieran soluciones, y qué hacíamos con aquello, entonces qué pasa, los niños estaban bloqueados porque no están acostumbrados primero a eso y segundo...la familia...yo quería hacerle un escrito a la familia pero con la fotocopia de lo que sus hijos habían dicho, y les dije a los chicos, "ahora sabéis que yo os puedo denunciar por malos tratos psicológicos, porque lo que estáis haciendo conmigo y con mis compañeros es tratarnos mal y uno no puede trabajar así permanentemente..." y los niños, en un porcentaje elevado, empezaron como a asustarse y me decían, "señorita, pero si yo soy mayor de edad" y digo que sí, que tú eres menor de edad, pero tu papá es responsable de lo que tú haces aquí y yo aquí no te estoy maltratando, luego tú no me puedes maltratar a mí..."...quiero decir que los recursos que tenemos en nuestras manos, no los utilizamos por miedo a la familia, por miedo a que me digan algo, pero no, mire usted! yo te trato con exquisitez, con guante blanco pero a la inversa pido igual" y si no, grabo, hago venir a los papás o hago lo que sea...los partes no resuelven nada, los castigos resuelven algunas veces que el alumno se quede satisfecho y vuelva a reincidir...es más, el castigo en ese sentido, pedagógicamente hablando, se convierte en un incentivo...

De hecho hay una ley que salió hace poco sobre la autoridad docente, se puede decir que eso reconoce la autoridad docente....

S13: yo no me he enterado mucho...

S3: es una mentira más...de las muchas que hay, es una mentira más...el otro día en un programa salía en Finlandia que los mejores expedientes son los que van a la enseñanza, por qué? Puede ser por casualidad, porque les pagan bien?? Para entrar a la enseñanza tienes que tener mínimo 8 para poder acceder a la carrera, entonces aquí te están diciendo que cualquiera puede entrar pero esa no es la cuestión...por qué los mejores expedientes van a medicina, o van a ingeniero aeronáutico, o van a odontología, porque después ellos se va a corresponder con ese esfuerzo y esa valía personal, ahora tú en la enseñanza realmente, a un ingeniero no le merece la pena, porque en cualquier ámbito de la vida laboral, hasta ahora por lo menos, ha estado ganando más dinero...eso es reconocimiento social a día de hoy, porque todo el mundo se basa en el reconocimiento que hay dentro del todo, pero puede que individualmente no sea eso lo que te interese, pero el elemento social del reconocimiento es el sueldo, entonces el sueldo no está reconocido, esta profesión no está reconocida y sobre todo hay una dejación por parte de los padres sobre la educación delegando a instituciones lo que es la educación y renunciando a tener su responsabilidad, Y cargando responsabilidad a la institución en muchas cosas que están haciendo dejación los padres...que hagan el trabajo los profesores que para eso les pagan...

S16: pero ahí con la formación S3, si a nosotros nos formaran en esos valores, en esas habilidades sociales tendríamos un autoconcepto... mmm...que ya se adquiere un poco con la experiencia, a mí personalmente, en este momento, me da lo mismo que me reconozcan o que no...

S13: a mí no me da lo mismo...

S16: pero a mí sí...te digo que cada uno tenemos...yo ya estoy en el final del trayecto...yo por ejemplo ahora mismo mi reconocimiento mayor es que yo vaya por la facultad o por la calle y me llamen un alumno y me diga, hola! Qué pasó? Si tú conmigo te llevabas muy mal? Si pero he comprendido que tal, tal, tal...esa alumna...yo tengo alumnas de infantil que están trabajando y estudiando... más del 50%...qué pasa con eso, es el reconocimiento que tienes como persona de que realmente en algún momento has sido capaz de llegar a ahí y decir "yo creo en ti"...Quizás también aquí se establecen los niveles madurativos que hemos dicho antes...yo trabajo en ciclos formativos y en los ciclos formativos, la FP siempre ha sido la hermana pobre de la educación, los niños vienen con una sensación de fracaso muy fuerte, y entonces te permite quizás más... hurgar y decir, no, no, no, fracaso nada, tú lo que pasa es que has fracasado en esto y en esto pero tienes competencias en esto, esto y esto...entonces vamos a darle la vuelta y cuando tú le das la vuelta y recibes el fruto de alumnas ya pasadas, yo pienso que eso es la satisfacción personal más fuerte que yo he encontrado profesionalmente hablando...

Pero una satisfacción tardía?

S16: vamos a ver, socialmente hay gente que dice, el que vale vale y el que no...para la educación, jeje...

S3: pero hay una cosa muy simple, a ver, si tú tienes un hijo y tú a otra persona, sea quien sea, le dejas a cargo su hijo, yo sinceramente que puedo estar agradecido eternamente de que a mi hijo lo aguante durante 5 horas, solo aguantarlo...si encima le enseña, es que flipo, entonces con nosotros ahora mismo es todo lo contrario, yo te lo dejo y cuando me lo devuelvas o me lo vuelves mejor o te machaco, esa es la actitud...

S16: consecuencia, hay una desconexión entre la familia y el centro...

S13: y después dicen que los profesores hacemos muchas evaluaciones, que hacemos muy poco, que vivimos muy bien, piensan además que ganamos un dineral, porque algunos de los chavales nos dicen, pero profesora usted ganara...cuánto?, pero piensan que ganamos una fortuna, y no es que esté mal pero tampoco es un sueldazo...y sí que estamos pagados de vacaciones, pero bueno, vacaciones cuando tú quieres, yo no las elijo, yo he escuchado familiares míos decir: es que tú tienes muchas vacaciones...sí...pero tú me montas los puentes cuando tú quieres, yo no me los puedo montar cuando yo quiera....

S3: Pero que eso llega un momento en que realmente todo eso pasa...y yo creo que el 80 o 90% de los profesores están ahí porque quieren estar, porque les apetece estar y porque les gusta estar, mayoritariamente, puede haber alguna gente que no quiere plantearse otra opción, y quiere estar, pero realmente no esperan eso, no espera que te reconozcan nada, ni que te agradezcan nada, sino intentar hacer tu trabajo lo mejor posible, yo creo que prácticamente la mayoría del profesorado están en ese plan...déjame hacer el trabajo lo mejor que pueda y dame medios para intentar hacerlo lo mejor que pueda, y te siguen imponiendo trabajo y tú sigues intentándolo, hay una vocación yo creo que mayoritaria de todo el profesorado, por intentar hacer lo mejor posible en su trabajo, con todos los inconvenientes que pueden encontrarse...

Y hoy existen más barreras hacia la profesión...por el tema de recortes?

S16: en este centro ha pasado de tener 55 profesores a tener 49 en un año...primera cosa...hemos pasado de tener a lo mejor en algunas clases entre 18 a 20 alumnos a tener 28 o 30...ha aumentado el grupo, ha aumentado la variedad de niveles dentro de los alumnos, porque los alumnos de primaria a secundaria, pasan muchos sin cumplir unos objetivos mínimos. Por qué?? Porque en primaria...

S13: ese es un grave problema...porque en primaria solo se limita en un curso, que es cuando se sientan las bases...

S3: porque en primaria, un niño con 12 años que se quede es un torbellino dentro de la enseñanza primaria, entonces me lo quito aunque no tenga unos contenidos básicos...entonces lo paso y lo mando al

centro y llegan los chavales que les están dando clases y no saben exactamente de qué estás hablando...tú dices, es que hay problemas de disciplina...claro, si a ti en un momento te hablan de la fusión nuclear...te dicen...

S13: ...esto qué es?

S3: cómo fue?...y cuando llevas hablando media hora de fusión nuclear y le cambias la conversación no se dan ni cuenta...entonces eso, con 12 años es importantísimo que tiene que cambiar, luego los chavales tienes tanta cantidad información fuera que cuando llegan aquí, pasan por la puerta y bajan el acelerador, como si van montado en el coche, levantan el pie del acelerador porque tu vas muy rápido y tienen medios de comunicación, tienen internet, tienen redes sociales y desaceleran para escuchar algo que no saben muy bien, si hoy les sirve para algo, puede que mañana sí, pero hoy...

S16: (ya solos)... y lo que tengas a disposición yo he estado trabajando en México dos años en ña universidad investigando y te habrás dado cuenta que yo disiento en muchas cosas...y loq pasa es que hay muchas cosas que no he querido decir porque estaban los compañeros...y estoy literalmente recibiendo órdenes de gente que sabes que tiene menos formación que yo...entonces esto de qué va...usted me va a enseñar a mí?? Que lecciones nos podemos a nivel de persona, todos, pero cuando veo que hay gente que tiene un cacao mental, no! lo primero que hay que indagar desde el propio centro es que no nos recorten y la educación publica...uf...

Bueno, muchas gracias!

ANEXO N° 7

"ENTORNO DE TRABAJO PROGRAMA NVIVO10"

ANEXO 7.1.

Estados emocionales emergentes desde las entrevistas

| | | |
|--|----|------|
| 01 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD | 20 | 3640 |
| 1. METACATEGORIA IDENTIDAD INTRASUBJETIVA [ITR] | 20 | 2609 |
| 2. METACATEGORIA IDENTIDAD INTERSUBJETIVA [ITE] | 20 | 706 |
| A. METACATEGORÍA BIENESTAR DOCENTE [BID] | 20 | 283 |
| A.1. NIVEL DE BIENESTAR CON LA DOCENCIA [BIDDOC] | 20 | 95 |
| A.2. NIVEL DE BIENESTAR EN EL CENTRO [BIDCEN] | 11 | 22 |
| A.3. CAUSANTES DE MALESTAR [BIDMAL] | 17 | 166 |
| Estados emocionales | 16 | 73 |
| agotador | 4 | 6 |
| avergonzado | 2 | 3 |
| cada vez peor | 2 | 2 |
| cuestionamiento | 2 | 3 |
| defraudado | 1 | 1 |
| desbordado | 2 | 6 |
| descontento | 1 | 2 |
| desengaño | 1 | 1 |
| desmotivado | 1 | 1 |
| encontrarse perdido | 1 | 1 |
| es lo peor | 2 | 2 |
| es que te asusta | 1 | 1 |
| estresante | 1 | 1 |
| fastidio | 1 | 1 |
| fracaso | 1 | 1 |
| frustración | 4 | 8 |
| impotencia | 2 | 3 |
| indignación | 1 | 3 |
| insoporable | 1 | 1 |
| lo tengo muy negro | 1 | 1 |
| malestar | 3 | 4 |
| maltrato | 2 | 2 |
| malvivir | 1 | 1 |
| moral baja | 1 | 1 |
| pasarlo sentirse estar mal | 5 | 8 |
| presionado | 3 | 3 |
| quejarse amargamente | 1 | 1 |
| quemado | 4 | 4 |

ANEXO 7.2

Estados emocionales emergentes desde los grupos de discusión (G1 y G2)

G1

| | | |
|---------------------------------|---|----|
| Sentimientos, emociones | 1 | 64 |
| negativas | 1 | 32 |
| me duele | 1 | 1 |
| te atemorizan | 1 | 2 |
| es terrible | 1 | 1 |
| nos machacan por todos lados | 1 | 1 |
| me molesta | 1 | 1 |
| es muy complicado | 1 | 1 |
| es un absurdo | 1 | 1 |
| es una locura | 1 | 1 |
| es contradictorio | 1 | 2 |
| nos autoflagelamos | 1 | 1 |
| eso es mortal | 1 | 1 |
| estresada | 1 | 1 |
| lo que más me duele | 1 | 1 |
| se pasa mal | 1 | 1 |
| no tienes ganas de nada | 1 | 1 |
| es mucho estrés | 1 | 1 |
| es durísimo | 1 | 1 |
| mucha gente se siente frustrada | 1 | 1 |
| no todo el mundo es capaz | 1 | 1 |
| lo pasan fatal | 1 | 2 |
| puedes acabar enfermo | 1 | 1 |
| quemarte | 1 | 1 |
| acabas frustrándote | 1 | 1 |
| me da vértigo pensarlo | 1 | 1 |
| esconder los sentimientos | 1 | 1 |
| tengo ciertos límites | 1 | 1 |
| lo que menos me gusta | 1 | 1 |
| es imposible | 1 | 1 |
| necesitamos dar y recibir | 1 | 1 |
| experiencia horrible | 0 | 0 |
| la peor experiencia de mi vida | 0 | 0 |
| Positivas | 1 | 7 |
| es precioso | 1 | 1 |
| muy gratificante | 1 | 3 |
| hacerte valiente | 1 | 1 |
| yo lo agradezco | 1 | 1 |
| es muy enriquecedor | 1 | 1 |

G2

| | | |
|--|---|----|
| Sentimientos emociones | | 18 |
| positivas | 1 | 1 |
| cariño | 1 | 1 |
| negativas | 1 | 18 |
| es culpa mía | 1 | 1 |
| es un problema | 1 | 1 |
| yo he sufrido | 1 | 1 |
| no siempre cuadras | 1 | 1 |
| intentas cariñosamente | 1 | 1 |
| para eso no estamos preparados | 1 | 1 |
| eso es muy difícil | 1 | 1 |
| es que no tiene sentido | 1 | 1 |
| si no estás concentrada se te van | 1 | 1 |
| estamos más limitados | 1 | 1 |
| tampoco puedes hacer milagros | 1 | 1 |
| no te lo valoran a ti | 1 | 1 |
| me voy a partir la cara todos los días | 1 | 1 |
| hay un pasotismo | 1 | 1 |
| ahí yo ya como si no existiera | 1 | 1 |
| tú no me puedes maltratar a mí | 1 | 1 |
| es una mentira más | 1 | 1 |
| déjame hacer el trabajo lo mejor que pueda | 1 | 1 |

ANEXO 7.3.

Causantes de malestar emergentes en las entrevistas

| | | | |
|--|--------------|--|-----|
| A. METACATEGORÍA BIENESTAR DOCENTE [BID] | | 20 | 283 |
| A.1. NIVEL DE BIENESTAR CON LA DOCENCIA [BIDDOC] | | 20 | 95 |
| A.2. NIVEL DE BIENESTAR EN EL CENTRO [BIDCEN] | | 11 | 22 |
| A.3. CAUSANTES DE MALESTAR [BIDMAL] | | 17 | 166 |
| Fuentes de malestar Entrevistas | Nº emociones | Emociones | |
| Recortes salario | 9 | Sentirse mal/presión/malestar/impotencia/maltrato/cada vez peor/descontento/malviviendo/fastidio | |
| Excesivo papeleo | 8 | Frustración/quemarse/agotamiento/presión/malestar/desbordado/es lo peor/desmotivado | |
| Sin reconocimiento | 7 | Frustración/desbordado/vergüenza/cuestionamiento/descontento/indignación/moral baja | |
| Poca participación de padres | 5 | Sentirse mal/frustración/quemarse/cada vez peor/desengaño | |
| Alumnos conflictivos | 4 | Frustración/quemarse/agotamiento/desbordado | |
| Los que no quieren cambiar | 4 | Quemarse/desbordado/es lo peor/asustarse | |
| Aumento de horas | 4 | Presión/impotencia/descontento/desmotivado | |
| Imagen pública negativa | 4 | Vergüenza/maltrato/cuestionamiento/cada vez peor | |
| Intereses políticos | 2 | Frustración/impotencia | |
| Desmotivación de alumnos | 2 | Frustración/cada vez peor | |
| Falta de tiempo | 2 | Quemarse/impotencia | |
| Dar clases | 2 | Agotamiento/estresante | |
| Los mayores | 2 | Quemarse/agotamiento | |
| Después de una crisis | 2 | Vergüenza/fracaso | |
| Centro marginales | 1 | Sentirse mal | |
| Razones personales | 1 | Sentirse mal | |
| Problemas de voz | 1 | Sentirse mal | |
| No desconecta | 1 | Sentirse mal | |
| Desgaste psicológico | 1 | Quemarse | |
| Exigencia de resultados | 1 | Presión | |
| Formación inicial | 1 | Malestar | |
| Reformas | 1 | Impotencia | |
| Nadie dice nada | 1 | Impotencia | |
| Diversidad alumnos | 1 | Desbordado | |
| Profesor sin autocrítica | 1 | Es lo peor | |
| Autodefinirse | 1 | Vergüenza | |
| Educación pública | 1 | Maltrato | |
| Notas | 1 | Cuestionamiento | |
| Pérdida de valores alumnos | 1 | Cada vez peor | |
| Autonomía | 1 | Indignación | |
| Tamaño de clase | 1 | Insoportable | |
| Bajo rendimiento alumnos | 1 | Estar perdido | |
| Uso de TIC | 1 | Quejarse amargamente | |
| Pérdida de autoridad | 1 | Desbordado | |
| Interino | 1 | Fastidio | |

ANEXO 7.4.

Causantes de malestar emergentes en los grupos de discusión

| Fuentes de malestar G1 y G2 | Nº emociones | Emociones |
|--|--------------|---|
| Inspecciones | 6 | Temor/molestia/es un absurdo/es contradictorio/es una mentira |
| Implicación emocional | 3 | Ocultas sentimientos/tengo ciertos límites/acabas enfermo |
| Buenos resultados en todos los alumnos | 3 | Es imposible/no siempre cuadras/frustración |
| Alumnos conflictivos | 3 | Frustrante/no estamos preparados/maltrato |
| Burocracia | 2 | Es terrible/lo que menos me gusta |
| Conseguir plaza fija | 2 | Muy terrible/es lo peor |
| Los que no quieren cambiar | 2 | Frustrarse/quemarse |
| Sin reconocimiento | 2 | Se pasa mal/frustrante |
| Ritmo de trabajo | 2 | Estrés/estás reventado |
| Primer día de clases | 2 | El peor día/horrible |
| Formación inicial | 2 | Es un problema/yo he sufrido |
| Tamaño de clase | 2 | No puedo hacer milagros/me voy a partir la cara |
| Falta de respeto | 1 | Lo que más duele |
| Relaciones humanas | 1 | Es complicado |
| Autoevaluación | 1 | Te autoflagelas |
| Hacer clases toda la vida | 1 | Vértigo |
| Teoría versus realidad | 1 | Frustrante |
| Mal día | 1 | Durísimo |
| Profesores débiles de carácter | 1 | Lo pasan fatal |
| Preparar material | 1 | Estresante |
| Los mayores | 1 | No tienes ganas de nada |
| Destino alejado de la capital | 1 | Es lo peor |
| Transición ESO-BCHTO | 1 | Es muy difícil |
| Estructura de asignaturas | 1 | No tiene sentido |
| Inversión | 1 | Hay un pasotismo |
| Poca autoridad ante padres | 1 | Es como si no existiéramos |

* En rojo los causantes de malestar que coinciden con las entrevistas

ANEXO 7.5.

Ejemplos de generación de categorizaciones con frecuencias aproximativas de la identidad docente en entrevistas en profundidad

TESIS DOCTORAL.nvp: Nvivo

| Nombre | Recursos | Referencias | Creado el | Creado por | Modificado el | Modificado por |
|---|----------|-------------|------------------|------------|------------------|----------------|
| 01 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD | 20 | 3673 | 31/05/2015 12:57 | MMG | 24/06/2015 22:19 | MMG |
| 1. METACATEGORIA IDENTIDAD INTRASUBJETIVA [I] | 20 | 2609 | 12/05/2015 10:39 | MMG | 17/05/2015 11:23 | MMG |
| 2. METACATEGORIA IDENTIDAD INTERSUBJETIVA [I] | 20 | 706 | 12/05/2015 10:39 | MMG | 17/05/2015 11:23 | MMG |
| A. METACATEGORIA BIENESTAR DOCENTE [BID] | 20 | 283 | 12/05/2015 10:50 | MMG | 17/05/2015 11:23 | MMG |
| B. METACATEGORIA PROYECTIVIDAD DOCENTE [P] | 20 | 75 | 12/05/2015 10:50 | MMG | 17/05/2015 11:23 | MMG |
| 02 GRUPOS DE DISCUSIÓN | 2 | 1279 | 31/05/2015 12:58 | MMG | 24/06/2015 22:19 | MMG |

TESIS DOCTORAL.nvp: Nvivo

| Nombre | Recursos | Referencias | Creado el | Creado por | Modificado el | Modificado por |
|---|----------|-------------|------------------|------------|------------------|----------------|
| 01 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD | 20 | 3673 | 31/05/2015 12:57 | MMG | 24/06/2015 22:19 | MMG |
| 1. METACATEGORIA IDENTIDAD INTRASUBJETIVA [I] | 20 | 2609 | 12/05/2015 10:39 | MMG | 17/05/2015 11:23 | MMG |
| 1.1. AUTOIMAGEN [I]TRAUT] | 20 | 1482 | 13/03/2015 20:46 | MMG | 12/05/2015 10:47 | MMG |
| 1.2. ESTILO DOCENTE [I]TREST] | 20 | 594 | 12/05/2015 10:46 | MMG | 25/05/2015 10:19 | MMG |
| 1.3. FORMACIÓN [I]TRFOR] | 20 | 533 | 12/05/2015 10:48 | MMG | 26/05/2015 10:40 | MMG |
| 2. METACATEGORIA IDENTIDAD INTERSUBJETIVA [I] | 20 | 706 | 12/05/2015 10:39 | MMG | 17/05/2015 11:23 | MMG |
| 2.1. RELACIONES SOCIALES [I]TESOC] | 20 | 132 | 13/03/2015 20:46 | MMG | 04/09/2015 12:07 | MMG |
| 2.2. CONSIDERACIÓN POLÍTICO-SOCIAL [I]TEPOL] | 20 | 498 | 13/03/2015 20:46 | MMG | 08/08/2015 14:38 | MMG |
| 2.3. CONDICIONES LABORALES [I]TELAB] | 20 | 76 | 13/03/2015 20:54 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| A. METACATEGORIA BIENESTAR DOCENTE [BID] | 20 | 283 | 12/05/2015 10:50 | MMG | 17/05/2015 11:23 | MMG |
| A.1. NIVEL DE BIENESTAR CON LA DOCENCIA [B] | 20 | 95 | 13/03/2015 20:53 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| A.2. NIVEL DE BIENESTAR EN EL CENTRO [BIDC] | 11 | 22 | 26/03/2015 12:18 | MMG | 26/05/2015 21:50 | MMG |
| A.3. CAUSANTES DE MALESTAR [BIDMAL] | 17 | 166 | 16/03/2015 22:33 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| B. METACATEGORIA PROYECTIVIDAD DOCENTE [P] | 20 | 75 | 12/05/2015 10:50 | MMG | 17/05/2015 11:23 | MMG |
| B.1. PROYECCIÓN CON LA DOCENCIA [PRDDOC] | 20 | 64 | 13/03/2015 20:53 | MMG | 31/08/2015 11:50 | MMG |
| B.2. PROYECCIÓN EN EL INSTITUTO [PRDCEN] | 10 | 11 | 13/03/2015 20:53 | MMG | 26/05/2015 23:34 | MMG |

TESIS DOCTORAL.nvp: Nvivo

Archivo Inicio Crear Datos externos Analizar Consulta Explorar Diseño Ver

Ir Actualizar Abrir Propiedades Editar Pegar Copiar Portapapeles Formato Párrafo Estilos Edición Corrección

Restablecer configuración

Nodos

Nodos
Relaciones
Matrices de nodo

Recursos

Nodos
Clasificaciones
Colecciones
Consultas
Informes
Modelos
Carpetas

| Nombre | Recursos | Referencias | Creado el | Creado por | Modificado el | Modificado por |
|--|----------|-------------|------------------|------------|------------------|----------------|
| 01 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD | 20 | 3673 | 31/05/2015 12:57 | MMG | 24/06/2015 22:19 | MMG |
| 1. METACATEGORIA IDENTIDAD INTRASUBJETIVA | 20 | 2609 | 12/05/2015 10:39 | MMG | 17/05/2015 11:23 | MMG |
| 1.1. AUTOIMAGEN [ITRAUT] | 20 | 1482 | 13/03/2015 20:46 | MMG | 12/05/2015 10:47 | MMG |
| 1.1.1. Imagen autopercebida [ITRAUTIMA] | 20 | 202 | 13/03/2015 20:47 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 1.1.2. Elección de la profesión [ITRAUTELE] | 20 | 136 | 13/03/2015 20:49 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 1.1.3. Relación docencia vida personal [ITRAU] | 20 | 104 | 13/03/2015 20:51 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 1.1.4. Crisis docente [ITRAUTCRI] | 20 | 147 | 13/03/2015 20:51 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 1.1.5. Constructos docentes [ITRAUTCON] | 20 | 893 | 12/05/2015 11:20 | MMG | 23/06/2015 21:48 | MMG |
| 1.2. ESTILO DOCENTE [ITREST] | 20 | 594 | 12/05/2015 10:46 | MMG | 25/05/2015 10:19 | MMG |
| 1.2.1. Debilidades como docente [ITRESTDEB] | 20 | 130 | 16/03/2015 9:54 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 1.2.2. Fortalezas como docente [ITRESTFOR] | 20 | 107 | 16/03/2015 9:53 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 1.2.3. Metodología personal [ITRESTMET] | 19 | 138 | 16/03/2015 22:19 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 1.2.5. Aplicación de la tecnología [ITRESTTEC] | 20 | 83 | 16/03/2015 10:46 | MMG | 18/07/2015 19:43 | MMG |
| 1.2.6. Actitud ante la Autonomía y el Cambio [I] | 20 | 136 | 12/05/2015 11:36 | MMG | 25/05/2015 0:02 | MMG |
| 1.3. FORMACIÓN [ITRFOR] | 20 | 533 | 12/05/2015 10:48 | MMG | 26/05/2015 10:40 | MMG |
| 1.3.1. Formación inicial recibida [ITRFORINI] | 20 | 205 | 13/03/2015 20:53 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 1.3.2. Formación continua [ITRFORCON] | 20 | 166 | 13/03/2015 20:52 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 1.3.3. Habilidades de un docente [ITRESTHAB] | 20 | 162 | 13/03/2015 20:52 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 2. METACATEGORIA IDENTIDAD INTERSUBJETIVA | 20 | 706 | 12/05/2015 10:39 | MMG | 17/05/2015 11:23 | MMG |

TESIS DOCTORAL.nvp: Nvivo

Archivo Inicio Crear Datos externos Analizar Consulta Explorar Diseño Ver

Ir Actualizar Abrir Propiedades Editar Pegar Copiar Portapapeles Formato Párrafo Estilos Edición Corrección

Restablecer configuración

Nodos

Nodos
Relaciones
Matrices de nodo

Recursos

Nodos
Clasificaciones
Colecciones
Consultas
Informes
Modelos
Carpetas

Explorar

| Nombre | Recursos | Referencias | Creado el | Creado por | Modificado el | Modificado por |
|--|----------|-------------|------------------|------------|------------------|----------------|
| 01 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD | 20 | 3673 | 31/05/2015 12:57 | MMG | 24/06/2015 22:19 | MMG |
| 1. METACATEGORIA IDENTIDAD INTRASUBJETIVA | 20 | 2609 | 12/05/2015 10:39 | MMG | 17/05/2015 11:23 | MMG |
| 1.1. AUTOIMAGEN [ITRAUT] | 20 | 1482 | 13/03/2015 20:46 | MMG | 12/05/2015 10:47 | MMG |
| 1.1.1. Imagen autopercebida [ITRAUTIMA] | 20 | 202 | 13/03/2015 20:47 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| Atribuir a otros la autodefinición | 5 | 5 | 17/05/2015 12:36 | MMG | 26/05/2015 23:25 | MMG |
| Autoimagen neutral | 9 | 16 | 17/05/2015 12:48 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| Dificultad para autodefinirse | 10 | 10 | 17/05/2015 12:36 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| Imagen negativa | 4 | 10 | 17/05/2015 12:36 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| Imagen positiva | 19 | 60 | 17/05/2015 12:35 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 1.1.2. Elección de la profesión [ITRAUTELE] | 20 | 136 | 13/03/2015 20:49 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| Circunstancial | 8 | 21 | 05/06/2015 1:40 | MMG | 05/06/2015 1:41 | MMG |
| Inspiración | 11 | 15 | 05/06/2015 1:39 | MMG | 05/06/2015 1:39 | MMG |
| Oportunidad | 8 | 12 | 05/06/2015 1:38 | MMG | 05/06/2015 1:39 | MMG |
| Vocacional | 13 | 24 | 05/06/2015 12:40 | MMG | 05/06/2015 12:48 | MMG |
| 1.1.3. Relación docencia vida personal [ITRAU] | 20 | 104 | 13/03/2015 20:51 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| No influye | 6 | 15 | 07/06/2015 18:33 | MMG | 03/08/2015 10:12 | MMG |
| Si influye | 14 | 43 | 07/06/2015 19:18 | MMG | 08/06/2015 13:04 | MMG |
| 1.1.4. Crisis docente [ITRAUTCRI] | 20 | 147 | 13/03/2015 20:51 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 1 Sin crisis | 9 | 13 | 18/05/2015 19:09 | MMG | 03/08/2015 10:12 | MMG |
| 2 Crisis pasajera | 5 | 8 | 18/05/2015 20:03 | MMG | 11/06/2015 21:36 | MMG |
| 3 Crisis | 6 | 6 | 11/06/2015 12:08 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| Causas | 10 | 35 | 11/06/2015 12:24 | MMG | 11/06/2015 18:22 | MMG |
| Estados emocionales | 13 | 33 | 11/06/2015 18:20 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 1.1.5. Constructos docentes [ITRAUTCON] | 20 | 893 | 12/05/2015 11:20 | MMG | 23/06/2015 21:48 | MMG |

MMG 865 elementos

TESIS DOCTORAL.nvpr: NVivo

Archivo Inicio Crear Datos externos Analizar Consulta Explorar Diseño Ver

Nodos

Nodos Relaciones Matrices de nodo

Recursos

Nodos

Clasificaciones Colecciones Consultas Informes Modelos Carpetas

| Nombre | Recursos | Referencias | Creado el | Creado por | Modificado el | Modificado por |
|--|----------|-------------|------------------|------------|------------------|----------------|
| 2 METACATEGORIA IDENTIDAD INTERSUBJETIVA [ITE] | 20 | 706 | 12/05/2015 10:39 | MMG | 17/05/2015 11:23 | MMG |
| 2.1 RELACIONES SOCIALES [ITESOC] | 20 | 132 | 13/03/2015 20:46 | MMG | 04/09/2015 12:07 | MMG |
| 2.1.1 Equipo de gestión [ITESOCEGP] | 20 | 30 | 13/03/2015 20:58 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 2.1.2 Alumnos [ITESOCALU] | 20 | 38 | 13/03/2015 20:58 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 2.1.3 Padres [ITESOCPAD] | 20 | 25 | 13/03/2015 20:58 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 2.1.4 Profesores [ITESOCPRO] | 20 | 34 | 13/03/2015 20:58 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 2.2 CONSIDERACIÓN POLÍTICO-SOCIAL [ITEPOL] | 20 | 498 | 13/03/2015 20:46 | MMG | 08/08/2015 14:38 | MMG |
| 2.2.1 Consideración política | 20 | 121 | 13/03/2015 20:55 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| NO hay reconocimiento | 20 | 79 | 08/08/2015 1:23 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 1 Críticas al Estado | 13 | 25 | 09/08/2015 11:58 | MMG | 09/08/2015 12:08 | MMG |
| 2 Visión del Estado hacia el profesor | 4 | 6 | 09/08/2015 12:00 | MMG | 09/08/2015 12:08 | MMG |
| 3 Acciones que determinan la ausencia de reconoci | 12 | 26 | 09/08/2015 12:02 | MMG | 09/08/2015 12:08 | MMG |
| 4 Consecuencias | 8 | 11 | 09/08/2015 12:04 | MMG | 09/08/2015 12:08 | MMG |
| sin reconocimiento | 8 | 9 | 08/08/2015 1:09 | MMG | 08/08/2015 18:32 | MMG |
| Si hay reconocimiento | 0 | 0 | 08/08/2015 1:23 | MMG | 08/08/2015 14:40 | MMG |
| 2.2.2 Consideración social | 20 | 359 | 13/03/2015 20:55 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| 2.2.2.1 Etiquetas sociales del docente [ITEPOLIMaet] | 14 | 43 | 16/03/2015 9:49 | MMG | 08/08/2015 14:40 | MMG |
| 2.2.2.2 Consideración de los alumnos [ITEPOLIMalu] | 17 | 51 | 25/03/2015 10:37 | MMG | 08/08/2015 14:40 | MMG |
| 2.2.2.3 Consideración de los padres [ITEPOLIMapad] | 16 | 41 | 25/03/2015 10:37 | MMG | 08/08/2015 14:40 | MMG |
| 2.2.2.4 Consideración de los directivos [ITEPOLIMadir] | 8 | 16 | 25/03/2015 10:39 | MMG | 10/08/2015 21:03 | MMG |
| 2.2.2.5 Consideración de los profesores [ITEPOLIMapro] | 10 | 29 | 25/03/2015 10:39 | MMG | 08/08/2015 14:41 | MMG |
| en general | 20 | 74 | 07/08/2015 23:17 | MMG | 08/08/2015 14:41 | MMG |
| afuera es distinto | 2 | 3 | 08/08/2015 1:47 | MMG | 08/08/2015 14:41 | MMG |

MMG 865 elementos

TESIS DOCTORAL.nvpr: NVivo

Archivo Inicio Crear Datos externos Analizar Consulta Explorar Diseño Ver

Nodos

Nodos Relaciones Matrices de nodo

Recursos

Nodos

Clasificaciones Colecciones Consultas Informes Modelos Carpetas

| Nombre | Recursos | Referencias | Creado el | Creado por | Modificado el | Modificado por |
|---|----------|-------------|------------------|------------|------------------|----------------|
| 1 A METACATEGORIA BIENESTAR DOCENTE [BID] | 20 | 283 | 12/05/2015 10:50 | MMG | 17/05/2015 11:23 | MMG |
| A.1 NIVEL DE BIENESTAR CON LA DOCENCIA [BIDDOC] | 20 | 95 | 13/03/2015 20:53 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| Mezcla | 5 | 5 | 26/05/2015 20:17 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| Negativo | 2 | 3 | 26/05/2015 20:17 | MMG | 26/05/2015 20:44 | MMG |
| Positivo | 18 | 43 | 26/05/2015 20:16 | MMG | 21/08/2015 23:12 | MMG |
| A.2 NIVEL DE BIENESTAR EN EL CENTRO [BIDCEN] | 11 | 22 | 26/03/2015 12:18 | MMG | 26/05/2015 21:50 | MMG |
| Mezcla | 1 | 1 | 26/05/2015 20:42 | MMG | 26/05/2015 20:43 | MMG |
| Negativo | 1 | 1 | 26/05/2015 20:42 | MMG | 26/07/2015 0:05 | MMG |
| Positivo | 9 | 11 | 26/05/2015 20:42 | MMG | 21/08/2015 23:18 | MMG |
| A.3 CAUSANTES DE MALESTAR [BIDMAL] | 17 | 166 | 16/03/2015 22:33 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| Apoyo familia | 1 | 1 | 26/05/2015 20:45 | MMG | 26/05/2015 20:45 | MMG |
| Burocracia | 4 | 7 | 26/05/2015 20:53 | MMG | 15/08/2015 23:50 | MMG |
| Carga emocional | 1 | 1 | 26/05/2015 20:57 | MMG | 26/05/2015 21:03 | MMG |
| Carga laboral | 4 | 6 | 26/05/2015 20:47 | MMG | 22/08/2015 0:40 | MMG |
| Centros marginales | 1 | 1 | 26/05/2015 20:45 | MMG | 26/05/2015 20:45 | MMG |
| Diversidad | 1 | 1 | 26/05/2015 21:02 | MMG | 26/05/2015 21:03 | MMG |
| Estados emocionales | 16 | 73 | 26/05/2015 20:48 | MMG | 22/08/2015 0:40 | MMG |
| Formación | 1 | 1 | 26/05/2015 21:49 | MMG | 26/05/2015 21:50 | MMG |
| Interino | 2 | 2 | 26/05/2015 23:30 | MMG | 31/05/2015 13:42 | MMG |
| Motivación del alumnado | 3 | 4 | 26/05/2015 21:32 | MMG | 26/05/2015 23:27 | MMG |
| Profesores | 1 | 1 | 26/05/2015 21:38 | MMG | 26/05/2015 21:38 | MMG |
| Promoción | 1 | 1 | 26/05/2015 21:35 | MMG | 26/05/2015 21:36 | MMG |
| Reconocimiento | 5 | 7 | 26/05/2015 20:46 | MMG | 03/08/2015 10:12 | MMG |
| Recursos | 2 | 3 | 26/05/2015 21:04 | MMG | 26/05/2015 21:47 | MMG |
| Reformas | 6 | 7 | 26/05/2015 20:51 | MMG | 15/08/2015 23:40 | MMG |

MMG 865 elementos

ANEXO 7.6.

Ejemplos de generación de categorizaciones con frecuencias aproximativas de la identidad docente en grupos de discusión

TESIS DOCTORAL Nvpr: Nvivo

Archivo Inicio Crear Datos externos Analizar Consulta Explorar Diseño Ver

Nodos

Nodos
Relaciones
Matrices de nodo

Recursos
Nodos
Clasificaciones
Colecciones
Consultas
Informes
Modelos
Carpets

| Nombre | Recursos | Referencias | Creado el | Creado por | Modificado el | Modificado por |
|--------------------------------|----------|-------------|------------------|------------|------------------|----------------|
| 02 GRUPOS DE DISCUSIÓN | 2 | 1279 | 31/05/2015 12:58 | MMG | 24/06/2015 22:19 | MMG |
| GRUPO 1 | 1 | 820 | 26/03/2015 12:59 | MMG | 12/05/2015 12:51 | MMG |
| S15 ÁNGELES | 1 | 81 | 26/03/2015 13:00 | MMG | 02/04/2015 19:48 | MMG |
| S4 MARGA | 1 | 38 | 26/03/2015 13:01 | MMG | 02/04/2015 19:48 | MMG |
| S5 ANA | 1 | 60 | 26/03/2015 13:00 | MMG | 02/04/2015 19:52 | MMG |
| S7 DOLORES | 1 | 36 | 26/03/2015 13:00 | MMG | 02/04/2015 19:48 | MMG |
| S9 VICTORIA | 1 | 40 | 26/03/2015 13:01 | MMG | 02/04/2015 19:48 | MMG |
| xSentimientos, emociones | 1 | 64 | 31/03/2015 20:45 | MMG | 30/05/2015 18:11 | MMG |
| xCondiciones laborales | 1 | 105 | 31/03/2015 20:47 | MMG | 09/09/2015 0:41 | MMG |
| xConsideración político-social | 1 | 64 | 31/03/2015 20:09 | MMG | 09/09/2015 0:40 | MMG |
| xElección de la docencia | 1 | 30 | 29/03/2015 1:17 | MMG | 09/09/2015 0:40 | MMG |
| xEvaluación a la docencia | 1 | 47 | 02/04/2015 18:48 | MMG | 09/09/2015 0:40 | MMG |
| xFormación | 1 | 114 | 02/04/2015 21:23 | MMG | 09/09/2015 0:41 | MMG |
| xHabilidades de un docente | 1 | 53 | 02/04/2015 19:08 | MMG | 09/09/2015 0:41 | MMG |
| xOposiciones | 1 | 47 | 30/03/2015 22:21 | MMG | 09/09/2015 0:41 | MMG |
| xProyectividad docente | 1 | 3 | 27/05/2015 11:43 | MMG | 08/09/2015 18:28 | MMG |
| xVisión de la docencia | 1 | 38 | 02/04/2015 18:59 | MMG | 09/09/2015 0:41 | MMG |
| GRUPO 2 | 1 | 459 | 26/03/2015 13:00 | MMG | 12/05/2015 12:51 | MMG |
| S13 LUISA | 1 | 24 | 26/03/2015 13:02 | MMG | 04/04/2015 23:24 | MMG |
| S16 MANUELA | 1 | 23 | 26/03/2015 13:02 | MMG | 04/04/2015 23:25 | MMG |
| S19 NIEVES | 1 | 15 | 26/03/2015 13:02 | MMG | 03/04/2015 20:17 | MMG |
| S3 RAFAEL | 1 | 12 | 26/03/2015 13:01 | MMG | 04/04/2015 23:25 | MMG |
| S6 IRENE | 1 | 26 | 26/03/2015 13:01 | MMG | 04/04/2015 22:20 | MMG |
| xSentimientos emociones | 1 | 19 | 28/05/2015 23:28 | MMG | 30/05/2015 18:12 | MMG |
| xCondiciones laborales | 1 | 143 | 03/04/2015 13:22 | MMG | 09/09/2015 0:42 | MMG |
| xConsideración político-social | 1 | 39 | 04/04/2015 23:18 | MMG | 08/09/2015 0:43 | MMG |

MMG 865 elementos

TESIS DOCTORAL Nvpr: Nvivo

Archivo Inicio Crear Datos externos Analizar Consulta Explorar Diseño Ver

Nodos

Nodos
Relaciones
Matrices de nodo

Recursos
Nodos
Clasificaciones
Colecciones
Consultas
Informes
Modelos
Carpets

| Nombre | Recursos | Referencias | Creado el | Creado por | Modificado el | Modificado por |
|--------------------------|----------|-------------|------------------|------------|------------------|----------------|
| 02 GRUPOS DE DISCUSIÓN | 2 | 1279 | 31/05/2015 12:58 | MMG | 24/06/2015 22:19 | MMG |
| GRUPO 1 | 1 | 820 | 26/03/2015 12:59 | MMG | 12/05/2015 12:51 | MMG |
| S15 ÁNGELES | 1 | 81 | 26/03/2015 13:00 | MMG | 02/04/2015 19:48 | MMG |
| S4 MARGA | 1 | 38 | 26/03/2015 13:01 | MMG | 02/04/2015 19:48 | MMG |
| S5 ANA | 1 | 60 | 26/03/2015 13:00 | MMG | 02/04/2015 19:52 | MMG |
| S7 DOLORES | 1 | 36 | 26/03/2015 13:00 | MMG | 02/04/2015 19:48 | MMG |
| S9 VICTORIA | 1 | 40 | 26/03/2015 13:01 | MMG | 02/04/2015 19:48 | MMG |
| xSentimientos, emociones | 1 | 64 | 31/03/2015 20:45 | MMG | 30/05/2015 18:11 | MMG |
| xnegativas | 1 | 32 | 09/09/2015 18:54 | MMG | 09/09/2015 18:56 | MMG |
| xpositivas | 1 | 7 | 09/09/2015 18:54 | MMG | 09/09/2015 18:56 | MMG |
| xCondiciones laborales | 1 | 105 | 31/03/2015 20:47 | MMG | 09/09/2015 0:41 | MMG |
| xTrabajar con personas | 1 | 26 | 27/05/2015 0:20 | MMG | 08/09/2015 23:20 | MMG |
| xAutoridad | 1 | 10 | 28/05/2015 20:15 | MMG | 08/09/2015 1:02 | MMG |
| xBurocracia | 1 | 4 | 27/05/2015 10:20 | MMG | 08/09/2015 1:01 | MMG |
| xControl | 1 | 5 | 27/05/2015 0:19 | MMG | 08/09/2015 1:07 | MMG |
| xDiversidad | 1 | 2 | 28/05/2015 18:59 | MMG | 09/09/2015 0:00 | MMG |
| xExpectativa laboral | 1 | 5 | 28/05/2015 12:31 | MMG | 09/09/2015 0:00 | MMG |
| xFormación | 1 | 1 | 28/05/2015 18:42 | MMG | 08/09/2015 1:01 | MMG |
| xHoras de trabajo | 1 | 3 | 28/05/2015 18:44 | MMG | 08/09/2015 1:01 | MMG |
| xIncertidumbre | 1 | 3 | 28/05/2015 18:54 | MMG | 09/09/2015 0:00 | MMG |
| xInterino | 1 | 22 | 30/03/2015 22:24 | MMG | 08/09/2015 1:04 | MMG |
| xReconocimiento | 1 | 1 | 28/05/2015 18:55 | MMG | 08/09/2015 1:02 | MMG |
| xRespeto | 1 | 3 | 27/05/2015 10:17 | MMG | 09/09/2015 0:40 | MMG |
| xRitmo de trabajo | 1 | 7 | 28/05/2015 18:47 | MMG | 08/09/2015 1:01 | MMG |
| xBuen salario | 1 | 2 | 26/05/2015 23:39 | MMG | 08/09/2015 1:01 | MMG |

MMG 865 elementos

TESIS DOCTORAL.nvp: Nvivo

Archivo Inicio Crear Datos externos Analizar Consulta Explorar Diseño Ver

Nodos

Nodos
Relaciones
Matrices de nodo

Recursos

Nodos

Clasificaciones

Colecciones

Consultas

Informes

Modelos

Carpets

MMG 865 elementos

| Nombre | Recursos | Referencias | Creado el | Creado por | Modificado el | Modificado por |
|--|----------|-------------|------------------|------------|------------------|----------------|
| GRUPO 2 | 1 | 459 | 26/03/2015 13:00 | MMG | 12/05/2015 12:51 | MMG |
| S13 LUISA | 1 | 24 | 26/03/2015 13:02 | MMG | 04/04/2015 23:24 | MMG |
| S16 MANUELA | 1 | 23 | 26/03/2015 13:02 | MMG | 04/04/2015 23:25 | MMG |
| S19 NIEVES | 1 | 15 | 26/03/2015 13:02 | MMG | 03/04/2015 20:17 | MMG |
| S3 RAFAEL | 1 | 12 | 26/03/2015 13:01 | MMG | 04/04/2015 23:25 | MMG |
| S6 IRENE | 1 | 26 | 26/03/2015 13:01 | MMG | 04/04/2015 22:20 | MMG |
| Sentimientos emociones | 1 | 19 | 28/05/2015 23:28 | MMG | 30/05/2015 18:12 | MMG |
| xCondiciones laborales | 1 | 143 | 03/04/2015 13:22 | MMG | 09/09/2015 0:42 | MMG |
| xConsideración político-social | 1 | 39 | 04/04/2015 22:18 | MMG | 09/09/2015 0:43 | MMG |
| Autoridad del docente | 0 | 0 | 04/04/2015 22:25 | MMG | 07/09/2015 19:40 | MMG |
| Estado | 1 | 4 | 29/05/2015 9:28 | MMG | 29/05/2015 19:59 | MMG |
| Imagen pública | 1 | 17 | 29/05/2015 9:28 | MMG | 29/05/2015 19:02 | MMG |
| xElección de la docencia | 1 | 2 | 04/04/2015 22:47 | MMG | 09/09/2015 0:43 | MMG |
| xFormación | 1 | 48 | 02/04/2015 21:22 | MMG | 09/09/2015 0:43 | MMG |
| Formación continua | 1 | 11 | 02/04/2015 21:29 | MMG | 30/05/2015 18:12 | MMG |
| Formación inicial | 1 | 26 | 02/04/2015 21:29 | MMG | 29/05/2015 22:51 | MMG |
| xHabilidades de un docente | 1 | 71 | 02/04/2015 21:37 | MMG | 09/09/2015 0:42 | MMG |
| Conocer al ser humano en todas sus dimensiones | 1 | 1 | 29/05/2015 21:42 | MMG | 29/05/2015 21:42 | MMG |
| Conocer diversos métodos | 1 | 1 | 29/05/2015 12:26 | MMG | 29/05/2015 12:26 | MMG |
| Conocer perfil de cada alumno | 1 | 2 | 29/05/2015 13:10 | MMG | 29/05/2015 13:15 | MMG |
| habilidades sociales | 1 | 5 | 29/05/2015 12:18 | MMG | 29/05/2015 22:59 | MMG |
| Relatividad de las habilidades | 1 | 5 | 29/05/2015 12:59 | MMG | 29/05/2015 13:13 | MMG |
| Saber adaptarse a las situaciones | 1 | 4 | 29/05/2015 13:01 | MMG | 29/05/2015 23:56 | MMG |
| Saber ayudar a pensar | 1 | 1 | 29/05/2015 13:14 | MMG | 29/05/2015 13:14 | MMG |
| Saber canalizar la atención | 1 | 2 | 29/05/2015 13:03 | MMG | 29/05/2015 13:05 | MMG |

ANEXO 7.7.

Generación total de categorizaciones de NVIVO10 con el número de recursos y frecuencias en entrevistas

| Nombre | Recursos | Referencias |
|--|----------|-------------|
| 01 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD | 20 | 3673 |
| 1. METACATEGORIA IDENTIDAD INTRASUBJETIVA [ITR] | 20 | 2609 |
| 1.1. AUTOIMAGEN [ITRAUT] | 20 | 1482 |
| 1.1.1. Imagen autopercebida [ITRAUTIMA] | 20 | 202 |
| Atribuir a otros la autodefinición | 5 | 5 |
| Autoimagen neutral | 9 | 16 |
| Dificultad para autodefinirse | 10 | 10 |
| Imagen negativa | 4 | 10 |
| Imagen positiva | 19 | 60 |
| 1.1.2. Elección de la profesión [ITRAUTELE] | 20 | 136 |
| Circunstancial | 8 | 21 |
| Accidental | 6 | 8 |
| Darse cuenta al ejercer | 1 | 2 |
| Otros intereses previos | 6 | 11 |
| Inspiración | 11 | 15 |
| Inspiración en profesores | 4 | 7 |
| Inspiración familia | 7 | 8 |
| Oportunidad | 8 | 12 |
| Duración de los estudios de docencia | 2 | 3 |
| Oportunidad social | 1 | 2 |
| Oportunidades de trabajo | 6 | 7 |
| Vocacional | 13 | 24 |
| Desde la infancia | 10 | 12 |
| Convicción personal | 2 | 2 |
| Inexplicable | 4 | 5 |
| Otras opciones mejores pero prefirió docencia | 2 | 2 |
| Vocación | 4 | 5 |
| 1.1.3. Relación docencia vida personal [ITRAUTVID] | 20 | 104 |
| No influye | 6 | 15 |
| Sí influye | 14 | 43 |
| Con la familia | 1 | 3 |
| Con la pareja [ITRAUTVIDpar] | 4 | 4 |
| Con los hijos [ITRAUTVIDhij] | 5 | 10 |
| Con uno mismo [ITRAUTVIDuno] | 11 | 26 |
| 1.1.4. Crisis docente [ITRAUTCRI] | 20 | 147 |
| 1 Sin crisis | 9 | 13 |
| 2 Crisis pasajera | 5 | 8 |
| 3 Crisis | 6 | 6 |
| Causas | 10 | 35 |
| Causa alumnos malos | 1 | 1 |
| Causa centro marginal | 2 | 5 |
| Causa dificultad para enseñar | 1 | 2 |
| Causa física | 1 | 1 |
| Causa paro | 1 | 1 |
| Causa reformas leyes | 1 | 3 |
| Causa relación con compañero equipo directivo | 2 | 3 |

| | | |
|---|----|-----|
| Causas personales | 4 | 8 |
| Detalles de los conflictos | 6 | 11 |
| Estados emocionales | 13 | 33 |
| negativos | 9 | 17 |
| positivos | 11 | 14 |
| 1.1.5. Constructos docentes [ITRAUTCON] | 20 | 893 |
| 1.1.5.1. Visión personal de la sociedad [ITRAUTCONsoc] | 20 | 139 |
| Estilo de vida | 16 | 29 |
| Cinismo | 1 | 1 |
| Consumismo | 5 | 5 |
| Cultura del esfuerzo | 5 | 5 |
| Cultura desechable | 1 | 1 |
| Egocentrismo Egoísmo Individualismo | 5 | 7 |
| Materialismo | 5 | 5 |
| Ritmo de vida | 1 | 2 |
| Superficialidad | 2 | 2 |
| Optimismo | 5 | 8 |
| Política | 7 | 26 |
| Clase política | 2 | 2 |
| Crisis nacional | 4 | 4 |
| Globalización | 1 | 1 |
| Lo público | 2 | 3 |
| Paradigma | 2 | 4 |
| Valores | 16 | 34 |
| Familia | 3 | 3 |
| Formación como persona | 1 | 1 |
| Pérdida de valores | 11 | 17 |
| Trabajo en equipo | 3 | 3 |
| 1.1.5.2. Visión personal de la educación [ITRAUTCONedu] | 11 | 44 |
| Problemas | 10 | 15 |
| Asumiendo problemas de la sociedad | 4 | 5 |
| Cultura del esfuerzo | 1 | 3 |
| Desarticulación | 1 | 1 |
| Legislación | 1 | 1 |
| Nivel de exigencia | 3 | 3 |
| Recortes | 2 | 2 |
| Soluciones | 6 | 9 |
| Agente de cambio | 3 | 3 |
| Educación popular | 2 | 2 |
| Proyecto educativo | 1 | 3 |
| Valorar más actitudes que conocimiento | 1 | 1 |
| 1.1.5.3. Visión personal de la docencia [ITRAUTCONdoc] | 20 | 341 |
| Desventajas de la profesión | 19 | 123 |
| Apoyo Soledad Corporativismo | 3 | 5 |
| Asignaturas | 3 | 4 |
| Burocracia | 4 | 6 |
| Carácter cambiante | 3 | 4 |
| Carrera docente | 3 | 4 |
| Diversidad en el aula | 5 | 6 |
| Familia | 3 | 3 |
| Formación | 1 | 1 |
| Horas de trabajo | 4 | 6 |
| Movilidad | 4 | 5 |

| | | |
|--|----|-----|
| Nivel emocional | 6 | 12 |
| Respeto Reconocimiento | 10 | 13 |
| Salario | 2 | 2 |
| Finalidad de la docencia | 17 | 47 |
| enseñar conocimientos | 5 | 6 |
| preparar para el futuro | 6 | 7 |
| promover habilidades personales | 9 | 17 |
| autonomía | 1 | 1 |
| capacidad de pensar | 3 | 4 |
| conocimiento de sí mismo | 1 | 1 |
| curiosidad motivación interés | 5 | 8 |
| empoderamiento | 2 | 2 |
| esfuerzo | 1 | 1 |
| promover habilidades sociales | 3 | 4 |
| socialización | 3 | 4 |
| promover valores | 9 | 13 |
| filosofía de vida | 1 | 1 |
| formación como persona | 2 | 2 |
| mejores personas | 1 | 1 |
| respeto | 1 | 1 |
| Ventajas de la profesión | 19 | 113 |
| Actualización permanente | 5 | 6 |
| Siempre algo diferente en clases | 2 | 2 |
| Autonomía | 3 | 3 |
| Carácter funcionario | 2 | 10 |
| estabilidad laboral | 2 | 3 |
| excedencia | 1 | 2 |
| Horas de trabajo | 4 | 5 |
| Movilidad | 3 | 3 |
| Nivel emocional | 6 | 18 |
| alegría | 1 | 1 |
| ayuda | 1 | 1 |
| cariño | 2 | 2 |
| cercanía | 1 | 1 |
| gratificante | 1 | 1 |
| impronta | 1 | 1 |
| jovialidad | 2 | 3 |
| Reconocimiento | 4 | 4 |
| Salario | 1 | 2 |
| Trabajar con personas | 11 | 16 |
| Proyección de los alumnos | 6 | 6 |
| Vacaciones | 4 | 4 |
| 1.1.5.4. Visión personal de los alumnos [ITRAUTCONalu] | 20 | 211 |
| Estadística personal | 3 | 3 |
| Visión negativa | 18 | 101 |
| Bajo nivel académico | 7 | 13 |
| Sin rutina de trabajo | 3 | 4 |
| Desmotivación | 13 | 51 |
| absentismo | 2 | 3 |
| Causas | 5 | 7 |
| desinterés | 2 | 3 |
| desmotivación | 5 | 8 |
| estar en otro mundo | 1 | 1 |

| | | |
|---|----|----|
| no confiar en sí mismo | 1 | 1 |
| obligar para ir a clases | 1 | 1 |
| perdiendo oportunidades | 1 | 1 |
| sin objetivos | 5 | 7 |
| Problemas valóricos | 13 | 25 |
| Causas | 4 | 5 |
| Confusión de roles | 3 | 3 |
| Falta de reconocimiento | 3 | 3 |
| No valoran el esfuerzo | 6 | 7 |
| Violencia | 6 | 12 |
| agresivos | 2 | 3 |
| Causas | 3 | 3 |
| conflictivos | 2 | 2 |
| Insultos | 1 | 1 |
| sin disciplina | 1 | 1 |
| Visión neutral | 11 | 19 |
| Heteogeneidad | 7 | 11 |
| Valores | 5 | 7 |
| No son escuchados | 1 | 1 |
| Otros valores | 1 | 1 |
| Ponerse a prueba | 1 | 1 |
| Tener puntos de referencia | 1 | 2 |
| Visión positiva | 10 | 17 |
| Conocimiento en tecnología | 2 | 3 |
| Causas | 1 | 1 |
| Valores | 9 | 13 |
| Cercanía | 2 | 2 |
| Disposición a aprender | 2 | 2 |
| Madurez | 3 | 3 |
| Participación | 1 | 1 |
| Reconocimiento | 2 | 3 |
| Sencillez | 1 | 1 |
| son el futuro | 0 | 0 |
| Tolerantes | 1 | 1 |
| 1.1.5.5. Visión personal de los padres [ITRAUTCONpad] | 12 | 31 |
| Visión negativa | 11 | 13 |
| Causas de la no implicación | 4 | 4 |
| Desestructuración | 2 | 2 |
| Precaria situación económica | 1 | 1 |
| Ritmo de vida | 1 | 1 |
| Sin expectativas | 1 | 1 |
| Sin herramientas | 1 | 1 |
| Exigencias a la escuela | 3 | 3 |
| Implicación | 5 | 6 |
| Relacion con el profesor | 0 | 0 |
| Apoyo al profesor | 1 | 1 |
| Defender al hijo | 1 | 1 |
| Respeto al profesor | 1 | 1 |
| Visión positiva | 1 | 1 |
| Implicación | 1 | 1 |
| 1.1.5.6. Visión personal de los profesores [ITRAUTCONpro] | 13 | 44 |
| Visión negativa | 7 | 17 |
| Edad | 5 | 5 |

| | | |
|--|----|-----|
| Hermestismo | 1 | 2 |
| Moral baja | 1 | 1 |
| Postura ante el cambio | 4 | 9 |
| Reconocimiento | 0 | 0 |
| Trabajo en equipo | 0 | 0 |
| Visión neutral | 3 | 3 |
| Heterogeneidad | 3 | 3 |
| Visión positiva | 4 | 5 |
| Disposición a mejorar | 2 | 2 |
| Innovación | 1 | 1 |
| Metodología | 1 | 1 |
| Trabajar más de lo que corresponde | 1 | 1 |
| 1.1.5.7. Visión personal de la tecnología [ITRAUTCONtec] | 20 | 83 |
| Visión negativa | 13 | 22 |
| Abuso | 1 | 1 |
| Carácter lúdico | 2 | 3 |
| Ciberacoso | 1 | 1 |
| Gasto | 1 | 1 |
| Problemas al usar la tecnología | 8 | 11 |
| Uso de la información | 2 | 2 |
| Uso de la tecnología del propio docente | 2 | 3 |
| Visión positiva | 14 | 33 |
| Actualización en conocimientos | 3 | 4 |
| Base del futuro aprendizaje | 3 | 3 |
| Carácter lúdico | 1 | 1 |
| Cercanía con los alumnos | 1 | 1 |
| Facilitadora | 8 | 10 |
| Herramienta para llamar la atención | 3 | 3 |
| Solo una herramienta | 8 | 11 |
| 1.2. ESTILO DOCENTE [ITREST] | 20 | 594 |
| 1.2.1. Debilidades como docente [ITRESTDEB] | 20 | 130 |
| Dificultad para gestionar emociones | 8 | 25 |
| Afectan los problemas de los alumnos | 2 | 2 |
| Control del carácter | 1 | 2 |
| Impaciencia | 2 | 2 |
| Inconstancia | 1 | 1 |
| Inocencia | 1 | 1 |
| Nerviosismo | 1 | 2 |
| No logra desconectar | 1 | 1 |
| Perfeccionista | 2 | 2 |
| Poca flexibilidad | 1 | 1 |
| Visceralidad | 1 | 1 |
| Escasa formación en contenidos | 2 | 2 |
| Escasez de estrategias metodológicas | 9 | 16 |
| Atención a la diversidad | 5 | 6 |
| Trabajar con adolescentes | 1 | 2 |
| Clases más dinámicas | 1 | 2 |
| Monotonía | 1 | 1 |
| Resolución de conflictos | 4 | 5 |
| Escaso manejo en TIC | 4 | 5 |
| Pérdida de la capacidad para aprender | 2 | 2 |
| Poca coordinación con compañeros | 1 | 1 |
| Poca exigencia a los alumnos | 1 | 1 |

| | | |
|--|----|-----|
| Poca experiencia | 2 | 3 |
| Poca organización y planificación | 2 | 2 |
| Corrección exámenes | 1 | 1 |
| Problemas con la voz | 2 | 4 |
| Problemas de autoridad | 4 | 5 |
| xxMargen de mejora en general | 5 | 6 |
| xxNinguna | 1 | 2 |
| Atribuir a otros señalar las debilidades | 1 | 1 |
| 1.2.2. Fortalezas como docente [ITRESTFOR] | 20 | 107 |
| Adecuada gestión de emociones | 14 | 26 |
| Autenticidad | 1 | 1 |
| Carácter | 1 | 1 |
| Empatía | 5 | 5 |
| Ganas de aprender | 2 | 2 |
| Humanidad | 4 | 4 |
| Intuición | 1 | 1 |
| Motivación | 3 | 3 |
| Paciencia | 1 | 1 |
| Pasión | 2 | 2 |
| Perseverancia | 4 | 6 |
| Adecuadas estrategias metodológicas | 6 | 9 |
| Ambiente de clases | 4 | 4 |
| Didáctica | 2 | 2 |
| Dinámico | 1 | 1 |
| Manejo de grupo | 2 | 2 |
| Alta formación de contenidos | 3 | 3 |
| Buena organización y planificación | 2 | 3 |
| Buenas relaciones humanas | 11 | 16 |
| Cercanía | 6 | 7 |
| Comunicación | 3 | 3 |
| Juventud | 2 | 3 |
| 1.2.3. Metodología personal [ITRESTMET] | 19 | 138 |
| 1 Clases adaptadas al perfil del alumno | 9 | 13 |
| 10 Clases organizadas | 3 | 4 |
| 11 Clases autogestionada por el alumno | 3 | 4 |
| 12 Clases contextualizadas | 3 | 3 |
| 14 Aprender de otros | 2 | 2 |
| 15 Clases con premios antes que castigo | 1 | 1 |
| 16 Énfasis en tutorías | 1 | 1 |
| 18 Retroalimentación al final de cada curso | 1 | 1 |
| 19 Distanciamiento con los alumnos | 1 | 1 |
| 2 Ser el ejemplo | 7 | 8 |
| 20 Reconocer errores | 1 | 1 |
| 3 Clases con reflexión en valores | 6 | 7 |
| 4 Clases dinámicas activas | 5 | 7 |
| 5 TICs | 5 | 6 |
| 6 Clases mezcla disciplina y diversión | 5 | 6 |
| 7 Usar psicología | 4 | 7 |
| 8 Clases con ejemplos prácticos | 3 | 3 |
| 9 Clases exigentes | 3 | 4 |
| 1.2.5. Aplicación de la tecnología [ITRESTTEC] | 20 | 83 |
| Contenidos | 13 | 18 |
| Juegos educativos | 2 | 2 |

| | | |
|--|----|-----|
| Música | 2 | 2 |
| Office | 3 | 5 |
| power point | 2 | 2 |
| word | 1 | 1 |
| Videos | 8 | 9 |
| Internet | 13 | 29 |
| Blog | 5 | 5 |
| Correo electrónico | 4 | 4 |
| Páginas Web | 6 | 7 |
| Plataformas virtuales | 4 | 4 |
| Redes sociales | 3 | 5 |
| Foros | 1 | 1 |
| Twitter | 1 | 2 |
| problemas de uso | 4 | 5 |
| Soporte tecnológico | 15 | 23 |
| Aula TIC | 3 | 3 |
| Pizarra digital | 12 | 16 |
| Portátiles | 3 | 3 |
| Tablet | 1 | 1 |
| 1.2.6. Actitud ante la Autonomía y el Cambio [ITRESTAYC] | 20 | 136 |
| 1.2.6.1. Autonomía [ITRESTAYCaut] | 20 | 65 |
| No autonomía | 7 | 8 |
| Sí autonomía | 13 | 24 |
| 1.2.6.2. Cambio [ITRESTAYCcam] | 13 | 71 |
| Actitud positiva | 10 | 12 |
| Cambios legales | 1 | 1 |
| Ejemplos positivos de cambio | 1 | 2 |
| Es difícil cambiar | 8 | 11 |
| No todos quieren cambiar | 8 | 10 |
| Todos quieren cambiar | 1 | 1 |
| Una necesidad | 2 | 2 |
| 1.3. FORMACIÓN [ITRFOR] | 20 | 533 |
| 1.3.1. Formación inicial recibida [ITRFORINI] | 20 | 205 |
| 1.3.1.1. Formación CAP | 18 | 70 |
| En general | 17 | 29 |
| Prácticas CAP | 16 | 25 |
| Teoría CAP | 10 | 15 |
| 1.3.1.2. Formación EGB [ITRFORCONegb] | 4 | 40 |
| En general | 4 | 12 |
| Prácticas EGB | 4 | 5 |
| Teoría EGB | 4 | 7 |
| 1.3.1.3. Formación Máster [ITRFORCONmas] | 4 | 16 |
| En general | 1 | 2 |
| Práctica Máster | 3 | 5 |
| Teoría Máster | 2 | 2 |
| 1.3.1.5. Cómo debería ser | 15 | 33 |
| 1.3.1.4. Formación Experiencia [ITRFORCONexp] | 10 | 15 |
| 1.3.1.6. Carencia en licenciatura | 4 | 8 |
| 1.3.2. Formación continua [ITRFORCON] | 20 | 166 |
| Actitud ante la formación continua | 15 | 55 |
| actitud negativa ante las políticas formativas | 3 | 4 |
| actitud positiva ante la necesidad de formarse | 6 | 6 |
| baja calidad | 3 | 3 |

| | | |
|--|----|-----|
| coste económico | 4 | 4 |
| doctorado | 1 | 1 |
| escasa formación personal | 1 | 1 |
| formación online | 5 | 5 |
| grupos de trabajo virtuales | 1 | 1 |
| necesidades formativas | 6 | 7 |
| obligación | 1 | 1 |
| Áreas de formación | 20 | 52 |
| Atención a la diversidad | 2 | 2 |
| Conflictos en el aula | 5 | 5 |
| Congresos | 2 | 2 |
| Contenidos | 1 | 1 |
| Deportes | 1 | 1 |
| Didáctica | 7 | 7 |
| Educación especial | 1 | 1 |
| Evaluación | 1 | 1 |
| Formador de formadores | 1 | 1 |
| Gestión organizacional | 2 | 2 |
| Idiomas | 4 | 4 |
| Legal | 1 | 1 |
| Pedagogía terapéutica | 1 | 1 |
| Prevención de riesgos laborales | 1 | 1 |
| Técnicas de voz | 1 | 1 |
| TIC | 15 | 18 |
| Tutorías | 2 | 2 |
| Instituciones formadoras | 11 | 14 |
| en centros de profesorado | 8 | 9 |
| en IFE | 1 | 1 |
| en sindicato | 2 | 2 |
| en universidad | 2 | 2 |
| 1.3.3. Habilidades de un docente [ITRESTHAB] | 20 | 162 |
| Conocer al ser humano en todas sus dimensiones | 1 | 1 |
| Conocer códigos de los alumnos | 1 | 1 |
| Conocer diversos métodos | 1 | 2 |
| Conocer el currículum | 1 | 1 |
| Conocer perfil de cada alumno | 3 | 4 |
| Estar actualizado | 4 | 4 |
| habilidades sociales | 1 | 1 |
| Saber adaptarse a las situaciones | 6 | 9 |
| Saber captar la atención | 2 | 2 |
| Saber comprender | 1 | 1 |
| Saber comunicar | 7 | 8 |
| Saber controlar un grupo | 2 | 2 |
| Saber crear un buen clima | 1 | 1 |
| Saber dialogar | 1 | 1 |
| Saber escuchar | 2 | 2 |
| Saber gestionar conflictos | 1 | 1 |
| Saber interactuar | 2 | 2 |
| Saber la materia | 5 | 5 |
| Saber motivar | 2 | 4 |
| Saber TIC | 1 | 1 |
| Ser asertivo | 1 | 1 |
| Ser autocrítico | 1 | 1 |

| | | |
|---|--|-----|
| Ser creíble | 1 | 2 |
| Ser empático | 4 | 5 |
| Ser facilitador | 2 | 2 |
| Ser líder | 2 | 4 |
| Ser organizado | 1 | 1 |
| Ser reflexivo | 1 | 1 |
| Ser una persona humana | 1 | 1 |
| Tener don de gente | 2 | 2 |
| Tener paciencia | 3 | 3 |
| Tener vocación | 3 | 5 |
| 2. METACATEGORIA IDENTIDAD INTERSUBJETIVA [ITE] | 20 | 706 |
| 2.1. RELACIONES SOCIALES [ITESOC] |  20 | 132 |
| 2.1.1. Equipo de gestión [ITESOCEQP] | 20 | 30 |
| 2.1.2. Alumnos [ITESOCALU] | 20 | 38 |
| 2.1.3. Padres [ITESOCPAD] | 20 | 25 |
| 2.1.4. Profesores [ITESOCPRO] | 20 | 34 |
| 2.2. CONSIDERACIÓN POLÍTICO-SOCIAL [ITEPOL] | 20 | 498 |
| 2.2.1. Consideración política | 20 | 121 |
| NO hay reconocimiento | 20 | 79 |
| 1 Críticas al Estado | 13 | 25 |
| ataque a lo público | 4 | 7 |
| maltrato a lo público | 3 | 4 |
| intereses políticos | 7 | 9 |
| No hay políticas | 2 | 2 |
| No se preocupan | 1 | 1 |
| no tienen idea de educación | 3 | 4 |
| no valoran arte | 1 | 1 |
| solo quieren resultados | 1 | 1 |
| 2 Visión del Estado hacia el profesor | 4 | 6 |
| Estamos en el ojo del huracán | 1 | 1 |
| hacen ver que somos privilegiados | 1 | 1 |
| nos culpan a nosotros | 1 | 2 |
| somos el chivo expiatorio | 1 | 1 |
| todo lo que haces está mal | 1 | 1 |
| 3 Acciones que determinan la ausencia de reconocimiento | 12 | 26 |
| no nos valoran | 1 | 1 |
| no nos valoran económicamente | 6 | 6 |
| no te apoyan | 2 | 2 |
| no te consultan | 5 | 6 |
| no te dan la razón | 1 | 1 |
| no te motivan | 2 | 2 |
| te controlan | 1 | 1 |
| te hacen trabajar más | 5 | 7 |
| 4 Consecuencias | 8 | 11 |
| campana de desprestigio | 1 | 1 |
| están hundiendo al profesorado | 1 | 1 |
| hemos perdido importancia | 1 | 1 |
| juegan con nosotros | 1 | 1 |
| mal considerados | 1 | 1 |
| te da impotencia | 1 | 1 |
| te desamparan | 1 | 1 |
| te sientes agotado | 1 | 1 |
| te sientes desbordado | 1 | 1 |

| | | |
|---|----|-----|
| Te sientes frustrado | 1 | 1 |
| te sientes indefenso | 1 | 1 |
| sin reconocimiento | 8 | 9 |
| SÍ hay reconocimineto | 0 | 0 |
| 2.2.2. Consideración social | 20 | 359 |
| 2.2.2.1. Etiquetas sociales del docente [ITEPOLIMAetq] | 14 | 43 |
| ganamos mucho | 5 | 6 |
| mal profesor | 2 | 2 |
| muchas vacaciones | 7 | 8 |
| no trabaja | 5 | 5 |
| nos quejamos mucho | 1 | 1 |
| profesión fácil | 1 | 1 |
| solo es profesor | 1 | 1 |
| 2.2.2.2. Consideración de los alumnos [ITEPOLIMAalu] | 17 | 51 |
| NO hay reconocimiento | 7 | 12 |
| alguien con quien enfrentarse | 1 | 1 |
| no nos respetan | 1 | 1 |
| no nos valoran | 2 | 3 |
| no reconocen tu trabajo | 3 | 3 |
| se olvidan de ti | 1 | 1 |
| sin autoridad | 1 | 1 |
| SÍ hay reconocimiento | 10 | 30 |
| te agradecen | 1 | 1 |
| te agradecen años después | 2 | 2 |
| te aprecian | 1 | 1 |
| te impulsa a seguir | 1 | 1 |
| te llena mucho | 1 | 1 |
| te produce satisfacción | 2 | 2 |
| te reconocen el trabajo | 8 | 9 |
| valoran los límites | 1 | 1 |
| 2.2.2.3. Consideración de los padres [ITEPOLIMApad] | 16 | 41 |
| NO hay reconocimiento | 9 | 13 |
| culpan al profesor de malos resultados | 2 | 2 |
| creen que lo haces mal | 1 | 1 |
| no nos valoran | 3 | 3 |
| no le dan importancia a la profesión | 1 | 1 |
| no reconocen tu trabajo | 4 | 4 |
| no tienen claro el rol del profesor | 1 | 1 |
| todos los padres opinan | 1 | 3 |
| SÍ hay reconocimiento | 9 | 19 |
| reconocen tu trabajo | 6 | 6 |
| valoran tu trabajo | 2 | 2 |
| 2.2.2.4. Consideración de los directivos [ITEPOLIMAdir] | 8 | 16 |
| NO hay reconocimiento | 4 | 5 |
| SÍ hay reconocimiento | 5 | 5 |
| 2.2.2.5. Consideración de los profesores [ITEPOLIMApr] | 10 | 29 |
| NO hay reconocimiento | 3 | 8 |
| se olvidan de ti | 1 | 1 |
| sin reconocimiento | 3 | 4 |
| te sientes triste | 1 | 1 |
| SÍ hay reconocimiento | 8 | 16 |
| reconocen tu trabajo | 8 | 8 |
| en general | 20 | 74 |

| | | |
|---|----|-----|
| NO reconocimiento | 20 | 65 |
| 1 Críticas a la sociedad | 7 | 11 |
| envidia | 1 | 1 |
| no agradecen | 1 | 1 |
| no le dan importancia a la profesión | 2 | 3 |
| todo el mundo opina | 3 | 6 |
| 2 Visión de la sociedad hacia el profesor | 10 | 15 |
| colectivo fácil de criticar | 1 | 1 |
| imagen degradada | 1 | 1 |
| imagen desacreditada | 1 | 1 |
| imagen desprestigiada | 3 | 5 |
| imagen deteriorada | 1 | 2 |
| mal vistos | 1 | 1 |
| se ha degenerado la visión del profesor | 1 | 1 |
| se ha perdido autoridad | 1 | 1 |
| se ve como un funcionario | 1 | 2 |
| 3 Acciones que determinan la ausencia de reconocimiento | 9 | 9 |
| exigencia a los profesores | 1 | 1 |
| no nos respetan | 1 | 1 |
| no nos valoran | 6 | 6 |
| tu trabajo no se ve recompensado | 1 | 1 |
| 4 Consecuencias | 4 | 7 |
| te sientes agotada | 1 | 1 |
| te sientes avergonzado | 1 | 1 |
| te sientes desbordado | 1 | 1 |
| te sientes estresada | 1 | 1 |
| te sientes indefenso | 1 | 1 |
| te sientes indignado | 1 | 1 |
| te sientes triste | 1 | 1 |
| culpa del colectivo de profesores | 1 | 1 |
| sin reconocimiento | 16 | 22 |
| SI reconocimiento | 7 | 9 |
| afuera es distinto | 2 | 3 |
| los que te ven trabajar te reconocen | 1 | 1 |
| No necesita reconocimiento | 2 | 7 |
| 2.3. CONDICIONES LABORALES [ITELAB] | 20 | 76 |
| 1 Salario [ITELABSAL] | 20 | 127 |
| Visión negativa | 18 | 45 |
| Visión positiva | 11 | 19 |
| Visión normal | 7 | 11 |
| 2 Trabajo docente | 15 | 63 |
| Burocracia de la docencia | 9 | 15 |
| Contexto | 0 | 0 |
| Alumnos falta de hábitos valores | 5 | 6 |
| Ambiente de trabajo | 2 | 4 |
| Conflictos en aula | 5 | 6 |
| Contextos marginales | 1 | 1 |
| Diversidad | 7 | 9 |
| Evaluaciones a alumnos | 4 | 4 |
| Nivel emocional | 4 | 6 |
| Control de la docencia | 4 | 5 |
| Falta de recursos | 4 | 9 |
| Funcionario | 2 | 2 |

| | | |
|--|----|-----|
| Horas de trabajo | 6 | 12 |
| Interino | 8 | 12 |
| Promoción | 1 | 1 |
| Ratio de alumnos por clase | 6 | 7 |
| A. METACATEGORÍA BIENESTAR DOCENTE [BID] | 20 | 283 |
| A.1. NIVEL DE BIENESTAR CON LA DOCENCIA [BIDDOC] | 20 | 95 |
| Mezcla | 5 | 5 |
| Negativo | 2 | 3 |
| Positivo | 18 | 43 |
| A.2. NIVEL DE BIENESTAR EN EL CENTRO [BIDCEN] | 11 | 22 |
| Mezcla | 1 | 1 |
| Negativo | 1 | 1 |
| Positivo | 9 | 11 |
| A.3. CAUSANTES DE MALESTAR [BIDMAL] | 17 | 166 |
| Apoyo familia | 1 | 1 |
| Burocracia | 4 | 7 |
| Carga emocional | 1 | 1 |
| Carga laboral | 4 | 6 |
| Centros marginales | 1 | 1 |
| Diversidad | 1 | 1 |
| Estados emocionales | 16 | 73 |
| agotador | 4 | 6 |
| avergonzado | 2 | 3 |
| cada vez peor | 2 | 2 |
| cuestionamiento | 2 | 3 |
| defraudado | 1 | 1 |
| desbordado | 2 | 6 |
| descontento | 1 | 2 |
| desengano | 1 | 1 |
| desmotivado | 1 | 1 |
| encontrarse perdido | 1 | 1 |
| es lo peor | 2 | 2 |
| es que te asusta | 1 | 1 |
| estresante | 1 | 1 |
| fastidio | 1 | 1 |
| fracaso | 1 | 1 |
| frustración | 4 | 8 |
| impotencia | 2 | 3 |
| indignación | 1 | 3 |
| insoponible | 1 | 1 |
| lo tengo muy negro | 1 | 1 |
| malestar | 3 | 4 |
| maltrato | 2 | 2 |
| malvivir | 1 | 1 |
| moral baja | 1 | 1 |
| pasarlo sentirse estar mal | 5 | 8 |
| presionado | 3 | 3 |
| quejarse amargamente | 1 | 1 |
| quemado | 4 | 4 |
| Formación | 1 | 1 |
| Interino | 2 | 2 |
| Motivación del alumnado | 3 | 4 |
| Profesores | 1 | 1 |

| | | |
|--|----|----|
| Promoción | 1 | 1 |
| Reconocimiento | 5 | 7 |
| Recursos | 2 | 3 |
| Reformas | 6 | 7 |
| Salario | 5 | 6 |
| B. METACATEGORÍA PROYECTIVIDAD DOCENTE [PRD] | 20 | 75 |
| B.1. PROYECCIÓN CON LA DOCENCIA [PRDDOC] | 20 | 64 |
| Alta | 11 | 14 |
| Media | 7 | 7 |
| Nula Escasa | 2 | 4 |
| Sí, pero otros proyectos | 5 | 8 |
| B.2. PROYECCIÓN EN EL INSTITUTO [PRDCEN] | 10 | 11 |
| Alta | 6 | 6 |
| Media | 1 | 1 |
| Nula Escasa | 3 | 4 |

ANEXO 7.8. **Generación total de categorizaciones de NVIVO10 con el número de recursos y frecuencias en grupos de discusión**

| | | |
|---------------------------------|---|------|
| 02 GRUPOS DE DISCUSIÓN | 2 | 1279 |
| GRUPO 1 | 1 | 820 |
| S15 ÁNGELES | 1 | 81 |
| S4 MARGA | 1 | 38 |
| S5 ANA | 1 | 60 |
| S7 DOLORES | 1 | 36 |
| S9 VICTORIA | 1 | 40 |
| Sentimientos, emociones | 1 | 64 |
| negativas | 1 | 32 |
| acabas frustrándote | 1 | 1 |
| es contradictorio | 1 | 2 |
| es durísimo | 1 | 1 |
| es imposible | 1 | 1 |
| es mucho estrés | 1 | 1 |
| es muy complicado | 1 | 1 |
| es terrible | 1 | 1 |
| es un absurdo | 1 | 1 |
| es una locura | 1 | 1 |
| esconder los sentimientos | 1 | 1 |
| eso es mortal | 1 | 1 |
| estresada | 1 | 1 |
| experiencia horrible | 0 | 0 |
| la peor experiencia de mi vida | 0 | 0 |
| lo pasan fatal | 1 | 2 |
| lo que más me duele | 1 | 1 |
| lo que menos me gusta | 1 | 1 |
| me da vértigo pensarlo | 1 | 1 |
| me duele | 1 | 1 |
| me molesta | 1 | 1 |
| mucha gente se siente frustrada | 1 | 1 |
| necesitamos dar y recibir | 1 | 1 |
| no tienes ganas de nada | 1 | 1 |
| no todo el mundo es capaz | 1 | 1 |
| nos autoflagelamos | 1 | 1 |
| nos machacan por todos lados | 1 | 1 |
| puedes acabar enfermo | 1 | 1 |
| quemarte | 1 | 1 |
| se pasa mal | 1 | 1 |
| te atemorizan | 1 | 2 |
| tengo ciertos límites | 1 | 1 |
| positivas | 1 | 7 |
| es muy enriquecedor | 1 | 1 |
| es precioso | 1 | 1 |
| hacerte valiente | 1 | 1 |
| muy gratificante | 1 | 3 |
| yo lo agradezco | 1 | 1 |
| xCondiciones laborales | 1 | 105 |
| x Trabajar con personas | 1 | 26 |

| | | |
|---|---|-----|
| xAutoridad | 1 | 10 |
| xBurocracia | 1 | 4 |
| xControl | 1 | 5 |
| xDiversidad | 1 | 2 |
| xExpectativa laboral | 1 | 5 |
| xFormación | 1 | 1 |
| xHoras de trabajo | 1 | 3 |
| xIncertidumbre | 1 | 3 |
| xInterino | 1 | 22 |
| Movilidad | 1 | 9 |
| Visión personal de la interinidad | 1 | 4 |
| xReconocimiento | 1 | 1 |
| xRespeto | 1 | 3 |
| xRitmo de trabajo | 1 | 7 |
| xSalario | 1 | 2 |
| xTransparencia | 1 | 1 |
| xVacaciones | 1 | 1 |
| xConsideración político-social | 1 | 64 |
| Estado | 1 | 11 |
| Imagen pública | 1 | 22 |
| xElección de la docencia | 1 | 30 |
| Descubrir la vocación en la práctica | 1 | 3 |
| Necesidad | 1 | 4 |
| No tener en mente ejercer | 1 | 6 |
| Vocación | 1 | 3 |
| xEvaluación a la docencia | 1 | 47 |
| Actitud ante la evaluación | 1 | 15 |
| Cómo se evalúa | 1 | 8 |
| No se evalúa el trabajo | 1 | 3 |
| xFormación | 1 | 114 |
| Formación inicial | 1 | 114 |
| CAP | 1 | 22 |
| en general | 1 | 7 |
| práctica | 1 | 13 |
| teoría | 1 | 2 |
| EGB | 1 | 5 |
| en general | 1 | 1 |
| práctica | 1 | 2 |
| teoría | 1 | 2 |
| Master | 1 | 44 |
| en general | 1 | 7 |
| práctica | 1 | 22 |
| teoría | 1 | 2 |
| Visión personal de la formación inicial | 1 | 20 |
| xHabilidades de un docente | 1 | 53 |
| Saber adaptarse a las situaciones | 1 | 3 |
| Saber buscar estrategias | 1 | 1 |
| Saber captar la atención | 1 | 1 |
| Saber ganarte a los alumnos | 1 | 2 |
| Saber motivar | 1 | 3 |
| Saber regularse | 1 | 1 |
| Saber transmitir | 1 | 1 |
| Ser ameno | 1 | 1 |

| | | |
|--|---|-----|
| Ser responsable | 1 | 1 |
| Tener capacidad de aprendizaje | 1 | 1 |
| Tener carisma | 1 | 2 |
| Tener fortaleza física | 1 | 2 |
| Tener fortaleza psíquica | 1 | 6 |
| Tener ilusión | 1 | 2 |
| Tener paciencia | 1 | 1 |
| Tener pasión | 1 | 1 |
| Tener personalidad | 1 | 1 |
| xOposiciones | 1 | 47 |
| estudio | 1 | 2 |
| plazas | 1 | 21 |
| xProyectividad docente | 1 | 3 |
| xVisión de la docencia | 1 | 38 |
| Desventajas | 1 | 8 |
| Finalidad | 1 | 8 |
| Ventajas | 1 | 6 |
| GRUPO 2 | 1 | 459 |
| S13 LUISA | 1 | 24 |
| S16 MANUELA | 1 | 23 |
| S19 NIEVES | 1 | 15 |
| S3 RAFAEL | 1 | 12 |
| S6 IRENE | 1 | 26 |
| Sentimientos emociones | 1 | 19 |
| negativas | 1 | 18 |
| ahí yo ya como si no existiera | 1 | 1 |
| déjame hacer el trabajo lo mejor que pueda | 1 | 1 |
| es culpa mía | 1 | 1 |
| es que no tiene sentido | 1 | 1 |
| es un problema | 1 | 1 |
| es una mentira más | 1 | 1 |
| eso es muy difícil | 1 | 1 |
| estamos más limitados | 1 | 1 |
| hay un pasotismo | 1 | 1 |
| intentas cariñosamente | 1 | 1 |
| me voy a partir la cara todos los días | 1 | 1 |
| no siempre cuadras | 1 | 1 |
| no te lo valoran a ti | 1 | 1 |
| para eso no estamos preparados | 1 | 1 |
| si no estás concentrada se te van | 1 | 1 |
| tampoco puedes hacer milagros | 1 | 1 |
| tú no me puedes maltratar a mí | 1 | 1 |
| yo he sufrido | 1 | 1 |
| positivas | 1 | 1 |
| cariño | 1 | 1 |
| xCondiciones laborales | 1 | 143 |
| Administración Estado | 1 | 7 |
| Experiencia | 1 | 2 |
| Obstáculos trabas | 1 | 15 |
| Tutorías | 1 | 6 |
| designación de tutorías | 1 | 2 |
| formación | 1 | 1 |
| función | 1 | 5 |

| | | |
|--|---|----|
| x Diversidad | 1 | 17 |
| x Recursos | 1 | 4 |
| x Vacaciones | 1 | 1 |
| xAutoridad | 1 | 2 |
| xControl | 1 | 3 |
| xFamilia | 1 | 6 |
| xFormación | 1 | 6 |
| xHábitos valores alumnos | 1 | 6 |
| xInterino | 1 | 13 |
| Movilidad | 1 | 5 |
| Visión personal de la interinidad | 1 | 3 |
| xNivel educativo de los alumnos | 1 | 13 |
| xRatio de alumnos | 1 | 1 |
| xReconocimiento | 1 | 5 |
| xRespeto | 1 | 1 |
| xRitmo de trabajo | 1 | 5 |
| xSalario | 1 | 2 |
| xTrabajar con personas | 1 | 13 |
| xConsideración político-social | 1 | 39 |
| Autoridad del docente | 0 | 0 |
| Estado | 1 | 4 |
| Imagen pública | 1 | 17 |
| xElección de la docencia | 1 | 2 |
| Razones económicas | 1 | 1 |
| xFormación | 1 | 48 |
| Formación continua | 1 | 11 |
| Visión personal de la formación continua | 1 | 6 |
| Formación inicial | 1 | 26 |
| CAP | 0 | 0 |
| en general | 1 | 3 |
| práctica | 1 | 1 |
| teoría | 0 | 0 |
| EGB | 0 | 0 |
| en general | 1 | 1 |
| práctica | 1 | 1 |
| teoría | 0 | 0 |
| Máster | 1 | 8 |
| en general | 1 | 2 |
| práctica | 1 | 2 |
| teoría | 1 | 2 |
| Visión personal de la formación inicial | 1 | 12 |
| xHabilidades de un docente | 1 | 71 |
| Conocer al ser humano en todas sus dimensiones | 1 | 1 |
| Conocer diversos métodos | 1 | 1 |
| Conocer perfil de cada alumno | 1 | 2 |
| habilidades sociales | 1 | 5 |
| Relatividad de las habilidades | 1 | 5 |
| Saber adaptarse a las situaciones | 1 | 4 |
| Saber ayudar a pensar | 1 | 1 |
| Saber captar la atención | 1 | 2 |
| Saber conectar | 1 | 3 |
| Saber gestionar conflictos | 1 | 1 |
| Saber gestionar emociones | 1 | 2 |

| | | |
|-------------------------------------|---|----|
| Saber gestionar valores | 1 | 1 |
| Saber interactuar | 1 | 2 |
| Saber la materia | 1 | 3 |
| Saber sacar lo mejor de cada alumno | 1 | 1 |
| Saber transmitir | 1 | 1 |
| Ser líder | 1 | 3 |
| Tener carisma | 1 | 10 |
| xOposiciones | 1 | 2 |
| Estudio | 1 | 1 |
| Plazas | 0 | 0 |
| xVisión de la docencia | 1 | 35 |
| Desventajas | 1 | 7 |
| Finalidad | 1 | 13 |
| Ventajas | 1 | 1 |